

بسم الله وبعد: تم الرفع بحمد الله من طرف

بن عيسى قرمزلي متخرج من جامعة المدية

تخصص: إعلام آلي

التخصص الثاني: حفظ التراث بنفس الجامعة

1983/08/28 بالمدية – الجزائر-

للتواصل وطلب المذكرات

هاتف : +213(0)771.08.79.69

بريدي إلكتروني: benaissa.inf@gmail.com

MSN: benaissa.inf@hotmail.com

فيس بوك: http://www.facebook.com/benaissa.inf

اشترك بقيمة رمزية معنا لنشر العلم ((قُلْ إِنَّ رَبِّي يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَيَقْدِرُ لَهُ وَمَا أَنفَقْتُم مِّن شَيْءٍ فَهُوَ يُخْلِفُهُ وَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ)) [سبأ : 39]

حساب جاري:

CC 76650 81 CLE 51

M.KERMEZLI BENAISSA

دعوة صالحة بظهر الغيب فربما يصلك ملفي وأنا في التراب ....

أن يعفو عنا وأن يدخلنا جنته وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل..

ملاحظة: أي طالب أو باحث يضع نسخ لصق لكامل المذكرة ثم يزعم أن المذكرة له فحسبنا الله وسوف يسأل يوم القيامة وما هدفنا إلا النفع حيث كان لا أن تتبنى أعمال الغير والله الموفق وهو نعم المولى ونعم الوكيل....

صل على النبي – سبحان الله وبحمدك سبحان الله العظيم-

بن عيسى قرمزلي 2013

وزارة التعليم العالـــي والبحث العلمـــي

جامعـــــة الجزائر

كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسييــر

قسم علـــوم التسييــر

النظام التربوي الجزائري : تمويله وفعاليته ومردوده الداخلي

رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير

- فرع التسيير -

إعداد الطالبة : فركول فريدة   تحت إشراف : أ.د ناصر دادي عدون

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور صخري عمار............................ رئيسا

الأستاذ الدكتور دادي عدون ناصر........................ مقررا

الأستاذ الدكتور بلاطةمبارك .... عضوا

الأستاذ فروخي جمال .... عضوا

الأستاذ غلام الله محمد .... عضوا

السنة الجامعية 2007-2008

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل أفراد أسرتي، وأخص بالذكر منهم والدي العزيز رحمة الله عليه، الذي تعلمت منه معاني التسامح والتواضع والطيبة، وأخي الأصغر سليم الذي اختطفه الموت، فجأة، وهو في ريعان الشباب.

شكر

أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور ناصر دادي عدون الذي أشرف على تأطير هذا العمل، ولم يدخر جهدا في متابعة انجازه بالتوجيه والنصح والتصويب.

والشكر موصول أيضا إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في مدّي بالمعلومات و الوثائق ، مما كان له كبير الأثر في إعداد هذا البحث وتقديمه على النحو الذي هو عليه.

خطة البحث

مقدمة 04
الفصل الأول : التحليل الاقتصادي للتربية 11
تمهيد 11
المبحث الأول : التربية من خلال الفكر الاقتصادي ونظرية رأس المال البشري 12
المطلب الأول : مرحلة ما قبل القرن العشرين 13
المطلب الثاني : مرحلة القرن العشرين 16
المطلب الثالث : نظرية رأس المال البشري 18
المبحث الثاني : التربية والتنمية الاقتصادية 20
المطلب الأول : تعريف التربية و أنواعها 21
المطلب الثاني : دور التربية في التنمية الاقتصادية.................................... 23
المبحث الثالث : تمويل الأنظمة التربوية والعوامل المؤثرة فيه 27
المطلب الأول : تطور تمويل الأنظمة التربوية في العالم 28
المطلب الثاني : صعوبات تمويل التربية في الدول النامية 34
المطلب الثالث : أهمية التمويل العمومي للتربية وترشيده 36
خلاصة الفصل 42
الفصل الثاني : نوعية التربية ومردودها الداخلي 44
تمهيد 44
المبحث الأول : نوعية وفعالية التربية والعوامل المؤثرة فيها 44
المطلب الأول : نوعية التربية وعناصرها 45
المطلب الثاني : النوعية والفعالية في النظام التربوي 52
المبحث الثاني : المردود الداخلي للنظام التربوي 56
المطلب الأول : مفهوم مردود النظام التربوي وعناصره 56
المطلب الثاني : المردود الداخلي للنظام التربوي ومؤشرات قياسه 60
المطلب الثالث : المردود الخارجي للنظام التربوي ومؤشراته 71
خلاصة الفصل 74

الفصل الثالث : دراسة النظام التربوي الجزائري : واقعه وآفاقه 75
تمهيد 75
المبحث الأول : التطور التاريخي لنظام التعليم في الجزائر 76
المطلب الأول : نظرة حول نظام التعليم الجزائري ما قبل الاستقلال 76
المطلب الثاني : تطور النظام التربوي بعد الاستقلال 77
المطلب الثالث : نظرة مكملة لكل من التعليم العالي والتعليم والتكوين المهنيين 84
المبحث الثاني : عرض كمي لتطور قطاع التربية والتعليم في الجزائر وتمويله 88
المطلب الأول : عرض كمي لتطور قطاع التربية 88
المطلب الثاني : تمويل النظام التربوي 93
خلاصة الفصل 100
الفصل الرابع : دراسة المردود الداخلي للنظام التربوي الجزائري ومدى فعاليته(مقاربة إحصائية) 101
تمهيد 101
المبحث الأول : تقديم النموذج المستعمل 101
المطلب الأول : مركبات التدفق الطلابي 102
المطلب الثاني : فرضيات العمل بهذا النموذج 106
المطلب الثالث : بناء الفوج 106
المبحث الثاني : تحليل المؤشرات الرئيسية للمردود الداخلي للنظام التربوي 115
المطلب الأول : مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة/عدد المسجلين 116
المطلب الثاني : مؤشر عدد السنوات الفعلية التي يقضيها التلاميذ في المدرسة للحصول على الشهادات 118
المطلب الثالث : مؤشر معدل المداخلات–المخرجات 122
المطلب الرابع : مؤشر معامل الكفاءة 124
المطلب الخامس : تطبيق جملة المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي.. 126
المبحث الثالث : علاقة المردود الداخلي بسنوات الدراسة 127
المطلب الأول : توزيع فائض السنوات بين المتخرجين والمتخلين عن الدراسة 127
المطلب الثاني : متوسط مدة بقاء التلاميذ في المدرسة 130

المطلب الثالث : تحليل إجمالي لمتوسط مردود لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي بأطواره المختلفة خلال الفترة 1989–1990 و2000–2001....... 133
المبحث الرابع : فعالية النظام التربــوي الجزائري من خلال النتائج المدرسية المسجلة للفتــرة 2001–2003.. 140
خلاصة الفصل 145
الخاتمة 146
قائمة المراجع... 154
الملاحق.. 157

مقدمة:

تدخل الجزائر مثل العديد من الدول النامية، إصلاحات هامة وجذرية في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية، تماشيا مع التوجه نحو إقتصاد السوق، أصبح من الضروري إعادة النظر في بعض جوانب التنظيم الاقتصادي في مختلف قطاعات النشاط، بما فيها الخدمات والتعليم.

والواقع أن الاهتمام بالتعليم والاستثمار البشري لم يكن وليد اليوم في مجتمعات الدول المتقدمة الغربية، أو حتى مجتمعات البلدان التي خطت، منذ عقدين أو ثلاثة، خطوات جبارة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مثل دول شرق آسيا وخاصة كوريا الجنوبية، بل هو اهتمام قديم. ففي الدول الغربية على غرار الولايات المتحدة الأمريكية ودول من أوربا الغربية، قدّمت العديد من الدراسات التي تربط بين درجة نمو الاقتصاد ومستوى التربية ونوعيتها. وقد برزت هذه الدراسات، خاصة منذ بداية القرن العشرين، وتعاظمت وتيرتها في النصف الثاني منه، ومازالت إلى اليوم، حيث أكدت جميعها أن الموارد البشرية أصبحت العامل الأساسي المحدد لحركة المجتمع وتطوره، ليس فقط بما تقدمه من قوة عمل أو عمل يدوي، بل بما تقدمه من عمل أو نشاط فكري يتمثل أساسا في التكوين والتراكم المعرفي المكتسب في مختلف أطوار التربية والتعليم ابتداء من المراحل الأولى للدراسة إلى المراحل الجامعية، فضلا عن مختلف أشكال التعليم ووسائل التكوين غير الرسمية.

فتطوير المجتمع وتطوير التربية عمليتان متداخلتان ومتكاملتان وكل منهما سبب للآخر ونتيجة له في الوقت ذاته.

وتعتبر التربية العامل الحاسم في عملية التنمية بحكم كونها عملية استهلاكية واستثمارية في آن واحد، استهلاكية من حيث كونها تلبي حاجات المتعلمين إلى المعارف والمهارات، واستثمارية من حيث كونها تنتج القوى العاملة في شتى مجالات النشاط.

إن عملية التربية هي سيرورة منتجة تتفاعل فيها عناصر النظام التربوي من متعلم ومعلم ومناهج وبناء مدرسي، لإنتاج قدرات ومهارات وصفات جديدة في شخصية المتعلم، ومن ثمة فهي سيرورة تراكمية ضرورية لبناء الأجيال بناءا متكاملا ومتوازيا لتأمين القوى العاملة المتخصصة في جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية وفي البحث والابتكار والإبداع.

لقد حظيت مسألة تكوين القوى العاملة أو رأس المال البشري، كما تسمى اليوم، في مجال التربية والتعليم بمكانة متميزة في الجزائر، بحيث تم اعتبارها كوسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق النموذج التنموي الذي حددت معالمه مع بداية السبعينيات في إستراتيجية تنمية شاملة، والمتمثلة في تحقيق وتيرة نمو عالية، ضمن استراتيجية الصناعات المصنعة، التي تتطلب تكوين كفاءات ذات خبرة ومهارة قادرة على التحكم في الطرق الحديثة للتكنولوجيا، وتطبيق المناهج العصرية للتسيير.

ولتوفير هذه الموارد البشرية وضعت الجزائر على الدوام ومنذ الاستقلال تربية أبناءها في مركز اهتمامتها وسخرت حصة معتبرة من وسائلها وثرواتها، لتنمية قطاع التربية الوطنية الذي حظى بالأولوية. فحرصت الدولة على فتح المدارس في جميع الأحياء والمدن والقرى كلما أمكن ذلك، وتبنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، ومحو الأمية وتعليم الكبار.

بناءا على هذه السياسة تحققت زيادات كبيرة في أعداد المدارس والأقسام والتلاميذ في جميع مراحل التعليم.

غير أن هذا التطور الكمي الذي تم تحقيقه في مجال التربية وفق خيار تربوي ذي صبغة ديمقراطية في سياق تميز على وجه الخصوص بانفجار ديمغرافي كبير، قد واجه نقائص واختلالات أثرت على نوعية التعليم الممنوح، وكذا على المردود العام للمنظومة في مجملها.

لقد أصبح التوفيق بين دواعي الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الذي تجسد خاصة عبر تزايد تعدادات التلاميذ وبين متطلبات تحقيق تعليم جيد لعدد متزايد

من التلاميذ من حيث النوعية والمردود الداخلي أهم المشاكل التي تواجهها الجزائر في ظروف التغير الحالية، ولذلك فإن إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بات أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة التي تشكل جزء لا يتجزأ عن المجتمع الجزائري.

من خلال ما سبق ذكره فإن إشكالية البحث تدور حول سؤال محوري نحاول الإجابة عليه، ضمن فصول هذه الدراسة ومباحثها. ويتمثل هذا السؤال المحوري في الآتي:

من خلال التجربة الجزائرية في التمويل العمومي للنظام التربوي الوطني، إلى أي مدى نجح هذا النظام في تحقيق نوعية ومردود داخلي مقبولين ؟

ويتضمن هذا السؤال الرئيسي عددا من الأسئلة الفرعية :

1. كيف يظهر دور التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية من خلال الفكر الاقتصادي ؟
2. ماهي العوامل المؤثرة في نوعية وفعالية النظام التعليمي، وكيف يمكن تقويم مردوده الداخلي ؟
3. كيف تطور النظام التربوي الجزائري من الناحية الكمية والتمويلية منذ الاستقلال إلى سنة 2004 ؟
4. هل كان للنظام التربوي الجزائري مردود داخلي وكفاءة في مستوى الوسائل والاهتمام الذي وجّه إليه في الفترة من 1986 إلى 2004 ؟

وتقابل هذه الأسئلة عدة فرضيات نوجزها فيما يلي :

- **فرضيات البحث :**

من أجل محاولة تفسير مشكلة البحث والإجابة على هذه الإشكالية انطلقنا من الفرضيات التالية :

1. تأخذ التربية والتعليم مكانة متميزة ودورا مهيمنا في التنمية الاقتصادية في مختلف العصور ويظهر ذلك في الفكر الاقتصادي وهو ما يفسر الدور المحدد لهما.

2. يتأثر الدور الذي تلعبه التربية في الاقتصاد بنوعيتها وكفاءتها واللتان تعتبران نتيجة لعدة عوامل، منها ما يرتبط بالسياسة المطبقة في القطاع، ومنها ما يرتبط بالحالة الاقتصادية للمجتمع المعني. وتستعمل أكثر من طريقة لحساب المردود الداخلي للنظام التربوي تعتمد على مدخلات ومخرجات النظام.
3. شهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر توسعا كبيرا سواء من ناحية عدد المستفيدين أو من ناحية الوسائل والغلاف المالي الذي يرصد عبر السنوات في الميزانية العمومية، إلا أن كل ذلك لم يرافقه تحسن كاف في الأداء العام للنظام.
4. حسب واقع النظام التربوي الجزائري فإن كفاءته ومردوده الداخلي كانا في مستوى أقل بشكل واضح.

- **دوافع اختيار البحث :**

لقد تم اختيار موضوع هذا البحث للاعتبارات والأسباب التالية :

1. نقص الدراسات التي تناولت البحث في ميدان اقتصاد التربية، وخاصة ما يرتبط بالمردود الداخلي والخارجي للتربية.
2. أهمية قطاع التربية في المجتمع، وأهمية المنتوج الذي ينتجه هذا القطاع لتغطية احتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، والمتمثلة في اليد العاملة ذات الكفاءة والمهارة العاليتين.
3. اعتبار الاستثمار في التربية والتكوين من عوامل التنمية المستدامة خاصة بعد ثبوت دورها في ذلك.
4. إدخال إصلاحات جديدة في قطاعات التربية والتعليم والتكوين شملت التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي والتعليم العالي.
5. التوجه نحو اقتصاد السوق، حيث تأخذ المردودية والكفاءة مكانه في كل القطاعات بما فيها التعليم والإدارة وغيرها، وهو ما يستدعي دراسة لهذه القطاعات من منظور الفعالية والمردود.

- **الهدف من البحث :**

يهدف هذا البحث، عبر معرفة بعض الحقائق المتعلقة بقطاع التربية الوطنية وتشخيص الاختلالات المسجلة، إلى :

1. محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي المطروح وكذا الأسئلة الفرعية، وإثبات أو رفض الفرضيات المقدمة.
2. الإطلاع على العلاقة بين التنمية والتربية ، باعتبارها عاملا محددا للحركة الاجتماعية والاقتصادية وكذا التنمية المستدامة لأي مجتمع.
3. عرض صورة عن قطاع التربية في الجزائر، خاصة منها تلك المتعلقة بالجانب البيداغوجي والتمويلي، ومعرفة الأسباب التي أدت إلى تضخم الإهدار التربوي والإخفاق المدرسي (الرسوب والتسرب).
4. محاولة تقويم تجربة المدرسة الأساسية في الفترة 1986-2004 خاصة مع دخول النظام التربوي محاولة إصلاح جديدة.

- **أهمية البحث :**

تتجلى هذه الأهمية في الدور الهام الذي يلعبه قطاع التربية الوطنية في التنمية الاقتصادية، ومدى تطور هذا القطاع في الجزائر.

- **منهج البحث :**

من أجل الإجابة على إشكالية البحث ودراسة المشكل المطروح وتحديد أبعاده وجوانبه وأسبابه ونتائجه، وإثبات أو نفي الفرضيات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي أعتمد على أسلوب الإستقراء والإستنتاج.

وقد اعتمد البحث في جزء منه على الوثائق والكتب التي تناولت الموضوع، وفي جزء آخر على معطيات إحصائية كمية، وعلى دراسة لتطور القطاع التربوي الجزائري.

- **حدود البحث :**

تناول هذا البحث في أغلب أقسامه التربية والتعليم للمرحلتين الأساسية والثانوية، باعتبار أن الاهتمام في الجزائر، منصب اليوم أكثر على هاتين المرحلتين، وقد أشرنا في

جزء من البحث إلى مرحلة التربية ما قبل المدرسية (التحضيرية) ومرحلتي التعليم العالي، والتكوين المهني، ليس لدخولها في صلب بحثنا، بل للتداخلات والارتباطات التي توجد بين هذه المراحل وبين مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. وفيما يتعلق بالفترة الزمنية التي تناولنا فيها دراسة قطاع التربية من حيث تطوره وهيكليته وتمويله، فقد امتدت من سنوات الاستقلال إلى 2003.

أما الدراسة الخاصة بالمردود الداخلي للتعليم فقد امتدت عبر سنوات تجربة المدرسة الأساسية بداية من سنة 1986 إلى 2004.

- محتويات البحث وتقسيماته :

سنحاول الإجابة على المحاور الأساسية لإشكاليتنا من خلال المنهجية التالية التي تتضمن أربعة فصول.

الفصل الأول يتناول التحليل الاقتصادي للتربية من خلال أهم النظريات الاقتصادية، انطلاقا من المرحلة السابقة للقرن التاسع عشر إلى مرحلة القرن العشرين.

ثم يتعرض للدور الذي تلعبه التربية في التنمية الاقتصادية ويدعم ذلك ببعض الدراسات التي توصل إليها المتخصصون في الميدان، وبذلك وصولا إلى محاولة إعطاء بعض مفاهيم التربية وتتبع التطور الذي عرفته هذه المفاهيم مع التطور الإنساني.

ويتطرق الفصل بعد ذلك إلى عملية تمويل التربية في مختلف دول العالم مركزا على صعوبات التمويل في الدول النامية.

أما الفصل الثاني فتناول كل من نوعية التربية والمردود الداخلي لها، وذلك من خلال تعريفهما وتحديدهما، فتم ذكر العناصر الأساسية لنوعية التعليم كتكوين المعلمين، مدى توفر الوسائل التعليمية ...إلخ. كما تم تعريف كل من مدخلات النظام التربوي ومخرجاته. أما بالنسبة للمردود الداخلي فقد تم إبراز مؤشراته والتي تتمثل في كل من مستوى التحصيل، الرسوب والتسرب والطرق المستخدمة لقياس هذا المردود.

وتم تخصيص الفصل الثالث للنظام التربوي الجزائري، حيث تعرض للتطور التاريخي لقطاع التعليم في الجزائر من ما قبل الاستقلال إلى ما بعده، سواء من حيث عدد المتمدرسين، الهيئة التدريسية أو الهياكل والمؤسسات التعليمية.

ثم تم التطرق لتحليل بنية ميزانية هذا القطاع لمعرفة أهمية المجهودات التي تبذلها الدولة لصالحه.

وأخيرا تم في الفصل الرابع، إجراء دراسة تطبيقية لحساب المردود الداخلي لقطاع التربية (التعليم الأساسي والثانوي)، من خلال عدد المؤشرات، و التعرف على علاقة المردود الداخلي بسنوات الدراسة، هذا من الناحية الكمية، أما من الناحية النوعية فتم تقييم نوعية النتائج التربوية المحققة من خلال قياس مدى فاعلية النظام اعتمادا على تحليل نتائج امتحان البكالوريا بعدد من السنوات.

الفصل الأول : التحليل الاقتصادي للتربية

تمهيد

اعتبر مختلف المفكرين الاقتصاديين بأن التربية استثمار مربح وتوظيف مثمر لرأس المال البشري، وهذا منذ القرن السابع عشر، فتعطي لقوة العمل الكفاءة الإنتاجية وتزيد في مهارته اليدوية والفكرية.

ثم إزداد اهتمام الاقتصاديين والتربويين باقتصاد التربية منذ الخمسينات من القرن السابق، فتتابعت الدراسات والكتابات في هذا المجال ثم تزايدت الأنشطة الجماعية حول اقتصاد التربية.

في الاقتصاد ظواهر وحوادث يساعد في تفسيرها إدخال العوامل التربوية، ومن ذلك مجرى النمو الاقتصادي في المجتمع وتطور الإنتاج والدخل. حيث لا تفسر العوامل الاقتصادية كرأس المال المادي وقوة العمل وحدها ذلك التطور والنمو.

وعن تقدير الاقتصاديين ارأس المال المادي وضرورة العمل على استثماره، فإنه أصبح من الواضح، اعتبار رأس المال البشري (القوة العاملة المؤهلة والمكونة) عاملا لا يقل أهمية عن رأس المال المادي في عمليات التنمية.

ويمكن اعتبار حسب ما في الواقع الاقتصادي لدول شرق آسيا راجع إلى أنها تمكنت من دمج عناصر أربعة للنمو الاقتصادي هي : قوة العمل، رأس المال، رأس المال البشري وعامل رابع يرتبط بكفاءة دمج العناصر السابقة. ([1])

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى كل من التربية من خلال الفكر الاقتصادي أين نتعرض إلى عدد من الأفكار والنظريات، في مبحث أول، ثم التربية والتنمية الاقتصادية، حيث نحاول الربط بين الطرفين من خلال الدور الذي تلعبه التربية والتعليم في مبحث ثاني، وأخيرا تمويل الأنظمة التربوية والعوامل المؤثرة فيه في مبحث ثالث.

([1]) مركز الدراسات الحضارية، معجزة النمو الأسوية – النموذج وإمكانية التكرار – القاهرة – جريدة منبر الجامعية من 97/2/15 إلى 97/2/28 – جامعة هواري بومدين – الجزائر.

المبحث الأول : التربية من خلال الفكر الاقتصادي ونظرية رأس المال البشري

يتفق الاقتصاديون والتربويون على أن موضوع اقتصاديات التربية من المواضيع التي يشترك في دراستها علم الاقتصاد وعلم التربية، بل يمكن القول أن هذا الموضوع يذكرنا أن الحدود الفاصلة بين فروع العلوم الاجتماعية هي في الواقع حدود وهمية اقتضتها ضرورات منهجية لا غير.

هكذا يتداخل البحث الاقتصادي مع البحث التربوي في اقتصاديات التربية، فنجد أمامنا علما يخوض في التربية والاقتصاد معا. فيتناول من التربية جوانبها الاقتصادية والاقتصاد بلغة التربية، ويجهد في التوصل إلى لغة مشتركة بين العلمين.

إن السمة الاقتصادية كانت من معالم التربية منذ القديم، فكان الآباء يعدون أبناءهم لمزاولة أعمالهم في الرعي أو الصيد، أو الزراعة أو الحرف المختلفة، وكانت التربية تنقل في ذلك الإعداد الأسري أو العشيري.

ومع هذا لم تحظ دراسة النشاطات التعليمية لفترة طويلة باهتمام كبير لدى الاقتصاديين، رغم اعترافهم أن التكوين يطور العامل ويجعله أكثر إنتاجية وهذا منذ آدم سميت وحتى قبل ذلك، حيث كان آنذاك هدف النظام الاقتصادي السائد هو إنتاج السلع وبيعها بهدف تعظيم الأرباح. لهذا لم يعط الاقتصاديون اهتماما كبيرا للنشاطات التعليمية في السابق.

إلا أن الاهتمام بمشكلات التربية ليس وليد اليوم، ويعتبر بعض الاقتصاديين أن ما يسمى باقتصاديات التربية هو نتيجة لاهتمام الولايات المتحدة والدول الغربية منذ 1950 بإطلاق الاتحاد السوفياتي لأول كوكب اصطناعي وقد أدى ذلك إلى قلق السلطات الأمريكية من تقدم الاتحاد السوفياتي في المجال العلمي، وبدأ بعض الاقتصاديين الأمريكيين بدراسة أثر تطور التعليم على النمو الاقتصادي. ([1])

ولقد تطور اهتمام المفكرين الاقتصاديين بالتربية في مختلف العصور والمراحل، وسنكتفي بتتبع وتلمس هذا الاهتمام من خلال مرحلتين مفصليتين إثنتين: مرحلة ما قبل

([1]) تيسير رداوي – اقتصاديات العمل وتخطيط القوى العاملة – جامعة حلب - 1981 – ص 119

القرن العشرين ومرحلة القرن العشرين من المطلبين الأول والثاني، ثم نتطرق إلى نظرية رأسمال البشري في الفكر الاقتصادي الذي يرتبط بالتربية في المطلب الثالث.

المطلب الأول : مرحلة ما قبل القرن العشرين

1. المرحلة السابقة عن القرن التاسع عشر

إهتم الاقتصاديون باقتصاديات التربية ولعل آدم سميت ADAM SMITH (1723−1790) يعتبر من الأوائل الذين تطرقوا لهذا الموضوع، حتى وإن لم يستعمل مصطلح رأس المال البشري بصفة مباشرة، وذلك حينما اعتبر الخصائص والميزات المكتسبة لدى الأفراد يمكن اعتبارها ضمن مكونات رأس المال. وأن هذه المكتسبات يحصل عليها الأفراد من التربية العائلية، أو التنشئة الاجتماعية أو الدراسة والتعلم، لتشكل رأسمالا إضافيا لديه وجزءا لا يتجزأ من ثروته في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه. ([1])

وتناول بدوره الاقتصادي روبير مالتيس ROBERT MALTHUS التربية في معرض حديثه عن الآفاق الديمفغرافية والسكان وتداعياتها، " حيث أشار إلى أن التربية كفكر تساعد في تحديد النسل والتحكم في النمو السكاني ". ([2]) وهو ما يلفت الانتباه إلى أن هناك فرقا بين الأفراد في سلوكهم، من خلال الفرق في مستوى التربية والتعليم، وهو ما ينبئ بدور هذا الأخير في أداء الأشخاص والمجتمعات.

كما لا يمكن أن نغفل هنا ما ذهب إليه وليام بيتي WILLIAM PETTY (1623−1687) قبل آدم سميث بكثير حينما تساءل عن قيمة العنصر البشري، محاولا إيجاد علاقة بين التربية كعامل من عوامل الإنتاج والثروة. ([3])

وبالرغم من أن هذه المحاولات بقيت في بدايتها الأولى إلا أنها استطاعت أن تبرز الترابط الواضح بين الإنسان، العمل ورأس المال.

([1]) Pierre Gravot – Economie de l'Education. ed Economica. 1993 – P 2
([2]), ([3]) IDEM Page P 3

2. مرحلة القرن التاسع عشر

لم تجد الأفكار التي أثارها آدم سميت حول التربية ورأس المال البشري صدى كبيرا لدى الاقتصاديين في النصف الأول من القرن التاسع عشر، باستثناء إشارة بعضهم للموضوع. لكن تلك الإشارات لم تكن لتضيف مسائل جوهرية باستطاعتها دفع التفكير باتجاه تكوين إطار نظري متكامل.

ويمكن القول أن بعض الإضافات الهامة بدأت في الظهور والتبلور مع مطلع النصف الثاني من القرن التاسع عشر حيث اعتبر جون ستوارت مل JHON STUART MILL (1806-1873) على غرار ما ذهب إليه أدم سميت من قبله،أن تأهيل القوى العاملة جزء من الثروة، إلا أنه اختلف معه في عدم قدرة آليات السوق على تسيير مجال التربية.

وإذ يرى بصورة أخرى أن طالب التربية ليس بإمكانه الحكم على النوعية وهو غير مؤهل لذلك، وبالرغم من هذه المعاينة إلا أن جون ستوارت مل لا ينصح بنتائج تربية عمومية مجانية بل يبدي تخوفاوحذرا شديدين من ذلك، ويقترح اعتماد تربية إجبارية أو تعليم إجباري في مدارس خاصة أو في البيوت إلى سن معينة، على أن يكون ذلك مشفوعا بأدوات فحص وتقويم. وضمن هذا المنظور يمكن إعفاء أبناء العائلات الفقيرة من دفع بعض التكاليف المالية، كما يمكن للدولة أن تقدم إعانات مالية للمؤسسات التعليمية الخاصة. وتنطلق رؤية ستوارت مل من قناعته بأهمية التربية بالنسبة للقوة العاملة من جهة ودورها في الترقية الاجتماعية ومن ثم في تغيير سلوكات وعادات الناس، وفي رفع مستواهم الفكري والثقافي، لاسيما إذا تعلق الأمر بالنساء وما يترتب عنه من انخفاض نسبة الولادات حيث يشير إلى ذلك :

" اعتماد تربية وطنية فعالة لأبناء الطبقة العاملة، لأن ذلك هو الشيء الأول الذي ينبغي فعله للوصول إلى تغيير عادات العمال. ويمكن التأكيد بدون تردد أن هدف أي تكوين فكري لجموع الناس، ينبغي أن يكون تربية الحس الجيد لجعلهم قادرين على صياغة أحكام سليمة وعملية عن الظروف التي تحيط بهم". ([1])

([1]) John Stuart mill dans John Vaizey, Economie de l’éducation. ed ouvrières. 1964- P 19

وهكذا فإن التربية بهذا المعنى تسهم في رفع المستوى الاجتماعي وتخفيض عدد الولادات ومن ثم السكان وفي تغيير عادات الناس. ولهذا فإن ستوارت مل دعم وركز على فكرة تعليم المرأة ونصح بضمان التربية للنساء، الشيء الذي يجعلهن يخترن العمل بدل الإنجاب.

أما كارل ماركس KARL MARX (1818-1883) فلا نكاد نعثر لديه على مفهوم التربية أو رأس المال البشري إلا أنه تعرض في كتابه الشهير " رأس المال " إلى ضرورة التمييز بين " العمل المؤهل والعمل غير المؤهل، حيث يتطلب إنتاج العمل المؤهل عملا في شكل تربية ". ([1]) وتبرز هنا فكرة أن رأس المال البشري بوصفه تأهيلات مكتسبة يتم إنتاجه من طرف الفرد نفسه بواسطة التربية.

وشهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر بعض الإسهامات الهامة لاقتصاديين أقل شهرة، كان لها كبير الأثر في تقدم التحليل وتعميمه فضلا عن تقويم عناصر رأس المال البشري، وهي العناصر التي يتم التركيز عليها منذ البدايات الأولى للتفكير في هذا الموضوع لاسيما الأعمال الرائدة لوليام بيتي، حيث اعتبر انجل ENGEL أن قيمة الفرد تساوي قيمة الموارد المخصصة لإنتاجه (كلفه الاستثمار البشري). وهو بذلك يتبنى مقاربة منهجية مبينة على فكرة تكاليف الإنتاج، حيث يتعين لحساب كلفة الفرد أخذ مجمل عناصر هذه الكلفة في الحسبان، كالرعاية الصحية قبل الولادة وبعدها، وتكاليف التغذية واللباس، والتربية والترفيه، حتى بلوغ مرحلة الإنتاج الكامل للفرد، وهي مرحلة يحددها انجل ببلوغ الفرد سن السابع والعشرين (27). ([2])

أما ويستن WISTTEIN فيأخذ في الاعتبار معدل الفائدة، وتكاليف الصيانة وعدد الأفراد الذين هم على قيد الحياة وذلك لكل فئة عمرية، قصد تقييم هذه التكلفة مع أخذ معدل الوفيات في الحسبان.

وعلى عكس أنجل وويستن يعتمد و.فار على المستقبل في تقسيم رأس المال البشري، وذلك بحساب المداخيل المالية وتحسين المداخيل المستقبلية (القيمة الحالية) بعد

([1]) Pierre Gravot. OPCIT. P 4
([2]) IDEM. P 5

استقطاع تكاليف المعيشة، وأخذ احتمال الوفاة في الاعتبار في ضوء معدلات الوفيات الجارية. ([1])

وهكذا يتضح من خلال هذا التطور الفكري في ميدان التربية، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، أننا أصبحنا قاب قوسين أو أدنى من الناحية المبدئية من الطرائق والمناهج التي تبناها الاقتصاديون المعاصرون.

المطلب الثاني : مرحلة القرن العشرين

لقد شكلت أعمال الاقتصادي البريطاني الفريد مارشال ALFRED MARSHALL (1842-1924) معالم بارزة وتركت بصمات واضحة وحاسمة، في مجال اقتصاد التربية، كما في مجالات أخرى من العلوم الاقتصادية، وذلك خلال النصف الأول من القرن العشرين. فقد تبنى مارشال مفهوم رأس المال البشري عند آدم سميث حيث عرفه على أنه القدرات والمهارت التي تساهم، بشكل مباشر، في جعل الأفراد فاعلين صناعيا أو فاعلين في الصناعة.

وافترض أن باعث الربح بحكم قرارات الاستثمار البشري على غرار قرارات الاستثمار المادي، كما يعرض مجمل المزايا المياشرة وغير المباشرة للتربية، من حيث كونها تحفز النشاط الذهني، وتجعل الإنسان أكثر ذكاءا وأكثر تكيفا، وأكثر نزاهة في عمله، أي أنها باختصار تساهم في تحسين مستوى معيشته. ومادام الأمر كذلك فإن ألفريد مارشال لا يعترض على دعم الدولة للتربية، لأن ما ينفق لسنوات عديدة على الناس على التربية يمكن استرجاعه عن طريق ما تنتجه التربية من عبقريات. وهنا يمكن أن نسجل أيضا الاهتمام الذي ما انفك مارشال يوليه للتربية كقوله الشهير : " أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة ما يستثمر في البشر ". ([2])

ولم يعرف اقتصاد التربية تطورا حاسما بعد ذلك حتى سنوات الستينات من القرن العشرين، إذا استثنينا المحاولات التي قام بها دودج DODGE، التي حاول من خلالها تقدير القيمة النقدية لمختلف مستويات الدراسة، عن طريق مقارنة مداخيل مختلف

([1]) IDEM. P 5
([2]) John Vaizey. Economie de l'éducation. ed ouvrières 1964 - P 22

مجموعات الأجراء في العديد من المؤسسات، وتلك التي قام بها في نفس الفترة ولش G.R.WALSH من خلال تركيزه على العلاقة بين التربية والدخل، وهو ما قاده إلى تقييم الأرباح والتكاليف المتعلقة بالاستثمار التربوي. فالبنسبة للتكاليف يتم أخذ حقوق التسجيل، مصاريف السكن، اللوازم المدرسية الأخرى، نفقات اللباس، الترفيه وكلفة الفرصة البديلة (الضائعة) الناجمة عن الدخول المفتقدة (المضحى بها) بفعل مواصلة الدراسة في الحسبان.

أما الأرباح فيقدرها عن طريق حساب قيمة تدفقات المداخيل المتوقعة في المستقبل، وإرجاعها إلى قيمتها الحالية باعتبار معدل 4 % من جهة ومتوسط عمر محدد سلفا من جهة أخرى. ([1])

وكانت النتائج المحصل عليها تختلف حسب المهن، ففي بعض المهن تجاوزت الأرباح التكاليف، وفي البعض الآخر حدث العكس.

وواضح أن الفكر الاقتصادي في هذه المرحلة تميز بالإرهاصات الأولى لنظرية رأس المال البشري، التي وإن عرفت بعض التطور على يدي كل من ديبلان ولوتك DUBLIN et LOTKA من خلال ما اقترحاه من امكانية تقييم وقياس رأس المال البشري، انطلاقا من تدفقات المداخيل بعد تحيينها بالنظر لمعدلات الحياة ومعدلات النشاط، إلا أنها عرفت شكلها النهائي في بداية الستينات مع أعمال شولتز SCHULTZ حول التربية ورأس المال البشري ومع أعمال بيكر BECKER الأولى سنة 1962 وما تبعها من أعمال سنة 1975 و1991 التي أسست اقتصاديات التربية، وأمدته بالتأصيل النظري والوضوح المنهجي.

ولعله من المفيد قبل الإنتهاء من هذا التتبع التاريخي لتطور اقتصاد التربية، الإشارة إلى التحول الكبير الذي أحدثته أعمال ERIC A. HANUSHEK في هذا المجال لاسيما ما تعلق منها بالإنتاج التربوي والفاعلية التربوية حيث تضمن مقاله حول " الإنتاج والفاعلية في المدارس الحكومية " ([2]) الصادر سنة 1986 ما نسميه اليوم بدالة

([1]) Pierre Gravot. OPCIT. P 6
([2]) HANUSHEK ERICA. “ Production and efficiency in public schools ” Journal of economic literature 24, n° 3, September 1986

إنتاج التربية. ويرتكز هذا المفهوم على اعتبار فاعلية النظام التربوي ونوعية خريجيه يتوقفان على جملة من المدخلات والعوامل، منها معدلات التأطير وكفاءة المدرسين وسنوات خبرتهم التربوية، فضلا عن حجم الإنفاق المخصص للتربية.

وتشكل مقاربته هذه عملا لا غنى عنه في كل جهد هادف إلى قياس فعالية الأنظمة التربوية والتعرف على أدائها.

المطلب الثالث : نظرية رأس المال البشري

يتضح مما سبق أن التربية تعتبر مصدرا هاما للنمو الاقتصادي وإن كان من الواضح أنها ليست مصدرا طبيعيا من حيث أنها من صنع الإنسان، وأنها تتطلب مدخرات تستثمر فيها، إلا أنها عبر اهتمامها بتكوين الإنسان فإنها تعده للحياة العملية وممارسة نشاط إنتاجي أو خدمي. وبذلك يصبح الاستثمار في التربية مصدرا أساسيا لرأس المال البشري. وفي هذا السياق يشير أحد المتخصصين إلى أن : ([1])

- " أفضل استثمار هو الاستثمار في المادة الرمادية في الدماغ البشري، وأن الهوة بين الدول النامية والمتقدمة هي هوة في تنظيم استخدام العقل البشري وتوظيفه توظيفا مثمرا.

ورغم الإرهاصات الأولى التي شهدها تطور الفكر الاقتصادي في علاقته بالتربية مثلما أوضحنا سابقا إلا أن البداية الحقيقية أو ولادة حقل اقتصاديات التربية كانت عقب الحرب العالمية الثانية وبالتحديد في نهاية الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين(*).

وتعد الفترة ما بين 1960-1970 المرحلة التي تبلورت وتطورت فيها الدراسات والأبحاث التطبيقية في هذا الميدان، إلى الحد الذي جعل البعض يسمي هذه المرحلة بمرحلة الحماس.

([1]) عبد الله عبد الدايم، سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم ، الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002 - ص 6

* R.Solow 1957 Tw shultz 1960, G.S Becker 1962, E.DENISON 1962, HARBISON 1964…

وقد برز أيضا في هذا المجال عبد الله عبد الدايم وحامد عمار من المفكرين العرب الأوائل في هذا الحقل المعرفي. أما في العقــود الثلاثة التاليــة فقد برز بعض الاقتصاديين والتربويين كــ : G. PSACHAROPOULOS وTILAK وغيرهم في الدول المتقدمة ومحمد غنيمة من مصر وهكذا، إذن، تطورت نظرية رأس المال البشري خاصة في الفترة 1960-1970 حيث وضع عدد كبير من الاقتصاديين نماذج نظرية تعالج التربية على شكل رأسمال بشري، والإنفاق على التربية على شكل إنفاق استثماري. ونشأ في جامعة شيكاغو قسم اقتصاديات العمل والتربية ويختص بموضوع الاستثمار في رأس المال البشري. ومن أهم رواد هذه المرحلــة شولتر وبيكر، وكانت معظم الدراسات التي أجريت تؤكد أن التربية مربحة دائما وكلما إزدادت التربية يزداد الدخل.

وقد قدمت هذه النظرية لرأس المال البشري ثلاثة خصائص ([1]) :

1. أن رأس المال البشري مكون من أجزاء موروثة، وأخرى مكتسبة مقابل نفقات ومجهودات.
2. إن رأس المال البشري يكتسب ويتضمن تكاليف مباشرة، الاستثمار في الموارد البشرية، وتكاليف الفرصة المناسبة في الوقت لتحقيق الاستثمار المعني.
3. أن هذا النوع من رأس المال لا يمكن أن ينفصل عن الذين يملكونه، وإنما خدمات المخزون تعتبر من الوسائل التي تباع في السوق.

إلا أن نظرية رأس المال البشري التي تقر بوجود ترابط بين مستوى التربية والكسب أو المردود الاجتماعي واجهت بعد عام 1970 عدة انتقادات أدت إلى زعزعتها بشدة.

ومهما يكن حجم الاعتراضات والانتقادات التي وجهت إلى اقتصاديات التربية منهجا وعلما، إلا أنها لم تنقص من أهمية هذه النظرية بل دفعت بروادها إلى العمل على تحسينها وإثرائها. ونجد أن العناية باقتصاديات التربية أصبحت ضرورية بسبب : ([2])

([1]) ناصر دادي عدون، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، دار المحمدية العامة 2004، ص 128
([2]) عبد الله عبد الدايم – التخطيط التربوي – بيروت، 1980، ص 298، ص 299

1. الإدراك المتزايد لدور التربية الاقتصادي ودورها في النمو وذلك بعد صدور أبحاث عديدة تبين أن التربية استثمار.
2. زيادة نفقات التربية وضخامتها ومعرفة مدى فائدة هذه التكاليف وعوائدها على الفرد والمجتمع والموازنة بين عائدات الاستثمار في التربية وعوائد المشاريع الأخرى.
3. عجز أكثر البلدان عن التلبية المادية المتزايدة لتكاليف التربية (بسبب تزايد عدد السكان) ومحاولة تخفيف النفقات وحسن استخدامها.
4. البحث عن موارد أخرى ومصادر تمويل جديدة لمواجهة تزايد الحاجة إلى تمويل التربية بسبب تزايد الطلب الاجتماعي عليه.

ولقد تواصلت الأبحاث والدراسات في مجال اقتصاد التربية حتى وقتنا الحاضر، حيث ظهر مفكرون اقتصاديون مثل J.C EICHER، M.BENOIT، وغيرهم، وأكد هؤلاء وجوب ربط التربية بالتنمية الاقتصادية،حيث وضحت وأكدت مؤلفاتهم التي استندت على النظريات الاقتصادية التي تطرقنا لها فيما سبق الدور الإيجابي والاساسي للتربية في التنمية الاقتصادية.

المبحث الثاني : التربية والتنمية الاقتصادية

تؤكد النظريات الاقتصادية التي تعرضنا في فقرات سابقة، لها علاقة التربية بالتنمية الاقتصادية، وتعتبرها عاملا من عوامل الإنتاج الذي يساهم في إنتاجية اليد العاملة وبالتالي زيادة الدخل الوطني. واعتبرت هذه النظريات أن التربية استثمار في الإنسان، إذ صنفت الطاقات العقلية والمواهب التي يمتلكها الإنسان كمخزون من رأس المال، يمكن استثماره والحصول على مردود قد يفوق مردود الأموال التي تستثمر في الميادين الاقتصادية الأخرى.

ولم تحظ المدرسة في السابق بالأهمية التي تستحقها في تحقيق التنمية، حيث اعتبرت مجرد مؤسسة غير منتجة تشكل عبئا ثقيلا على الدولة. إلا أن هذه النظرة للمدرسة وللتربية باعتبارهما مجرد خدمة استهلاكية تغيرت بعد ذلك وتم اعتبارها استثمارا في الإنسان.

وكان الاقتصادي مارشال كما أسلفنا، أول من أشار إلى اعتبار التربية نوعا من الاستثمار، وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التربية في التنمية الاقتصادية. وفي هذا المبحث سوف نتعرض إلى كل من تعريف التربية وأنواعها ثم دورها في التنمية الاقتصادية.

المطلب الأول : تعريف التربية وأنواعها

تباينت تعاريف التربية من مفكر لآخر، بحسب القناعات الفكرية والسياق الاجتماعي والتاريخي الذي تأثر به هذا المفكر أو ذاك، وسنكتفي في هذا المطلب بالتطرق لبعض التعاريف الأكثر شيوعا للتربية ([1]).

1. التربية هي جملة المعارف، والمعارف التطبيقية، والسلوكات، والمواقف الضرورية لإدماج الفرد داخل المجتمع، وهي بهذا المعنى تختلف عن التعليم رغم أننا عادة ما لا نميز بين الإثنين. يمكن أن يتوسع مفهوم التربية ليشمل الوسائل الموضوعة تحت التصرف التي تسمح بمختلف أشكال التعلم.
2. ترمي التربية إلى تطوير القدرات الاخلاقية والفكرية والفيزيائية للطفل، أما التعليم فيتجه على وجه الخصوص إلى عمليات نقل المعارف التقنية التي تسمح للطفل بالدخول في الحياة المهنية والاجتماعية.
3. التربية هي عملية تطوير جملة من المعارف والقيم الأخلاقية والمادية والثقافية والعلمية التي هي أساسية لبلوغ مستوى الثقافة المرغوب فيه. وتسمح التربية بهذا المعنى بنقل الثقافة الضرورية لتطوير الشخصية والإدماج الاجتماعي للفرد من جيل لآخر.

تعتمد تربية الطفل والمراهق على الأسرة والمدرسة والمجتمع وتعتمد أيضا على المطالعة الشخصية واستعمال وسائل الإعلام ويمكن التمييز بين نوعين من التربية : التربية الرسمية (النظامية) والتربية غير الرسمية (غير النظامية).

فالتربية الرسمية حسب اليونسكو ([2]) تعني التعليم الممنوح في المدارس والثانويات والجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى، والمنظم عادة في سلم متواصل للتربية لفائدة

([1]) إستراتيجية تطوير التربية العربية، إصدارات المنظمة العربية للتربية والثقافة، ديسمبر 1979، ص 151
([2]) Fr. WIKIPEDIA. Org/Wiki/Education

الأطفال والشباب، ويبدأ عادة في سن الخامسة أو السادسة أو السابعة من العمر (حسب البلدان) ويتواصل إلى غاية سن العشرين أو الخمسة والعشرين.

والتربية الرسمية حسب قادوتي MOACIR GADOTTI لها أهداف واضحة وخصوصية وهي ممثلة خاصة عن طريق المدارس والجامعات وتتبع مديرية تربوية مركزية تضم بدورها هياكل سّلمية (هيراركية) ومكتبية على المستوى الوطني.

– أما التربية غير الرسمية حسب تعريف اليونسكو ([1]) فإنها يمكن أن تتم إما داخل مؤسسات التعليم أو خارجها وهي تعني أي شخص أو مجموعة من الأشخاص من كل الأعمار، إنها يمكن أن تشمل برامج تربوية موجهة لمحو أمية الكبار أو إلى منح تربية قاعدية لأطفال غير متمدرسين، أو على نقل معارف مفيدة ومهارات مهنية وثقافية عامة.

إن برامج التربية غير الرسمية لا تتطابق بالضرورة مع النظام السلمي، فهي يمكن أن تكون ذات مدد متنوعة، وليس بالضرورة أن تتوج بشهادة. ويؤكد قادوتي هذا المعنى حينما يقرر بدوره أن التربية غير الرسمية هي أكثر انتشارا واقل هيراركية ومكتبية.

ولا ينبغي أن تعتمد برامج التربية غير الرسمية بالضرورة نظاما زمنيا سلميا للتدرج، فمدتها غير محددة وقد تكون متوجه بشهادات التعلم أولا تكون.

وبذلك فيمكن القول أن هناك عدة طرق ووسائل للتربية غير الرسمية إبتداءا من وسائل الإعلام من تلفزيون، وجرائد، ومختلف الأنواع من هذه الوسائل التي تطورت حديثا مع ظهور وانتشار الأنترنت، وكذلك الإجتماعات واللقاءات والمهرجانات والمحاضرات وغيرها التي تتم ضمن مناسبات متعددة.

([1]) Fr. WIKIPEDIA. Org/Wiki/Education

المطلب الثاني: دور التربية في التنمية الاقتصادية

بدأت مفاهيم التنمية تطرح نفسها غداة الحرب العالمية الثانية، حيث إستوجب على البلدان النامية بعد الحصول على استقلالها السياسي أن تبذل جهودا لتخليص اقتصادياتها من التبعية وتحقيق معدلات نمو عالية، وقد اختلفت المدارس الاقتصادية حول مفهوم التنمية، إلا أن المفاهيم الحديثة تجمع على أن التنمية هي عملية تغيير شاملة تؤدي إلى إيجاد أوضاع جديدة ومتطورة، وأن الإنسان هو الهدف الأساسي فيها، فتحسين نوعية الحياة هو المقياس الحقيقي للنجاح في عملية التنمية.

وتعرف التنمية بأنها عملية رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للفرد وللمجتمع بغرض تحقيق الرفاهية لهما وتكامل عناصر حياتهما.

فمفهوم التنمية إذن يشمل تطور الفرد والمجتمع في كل مقومات الحياة وفي كل جانب من جوانب الوجود.

كما عرفت التنمية الاقتصادية من طرف الاقتصادي أنطوان رحمة : " بأنها العملية التي يتم بموجبها تحقيق زيادة حقيقية في الناتج القومي لاقتصاد معين خلال فترة طويلة من الزمن ".([1])

ولتحقيق هذه الزيادة لا بد من توفير عدة عوامل من موارد بشرية ورأسمال وتكنولوجيا وتغيير البنى الاقتصادية، مع التأكيد على أن العامل البشري من العوامل الرئيسية في إحداث النمو.

لهذا يرى هاربسن أن ثروة الأمم تتوقف على تنمية مواردها البشرية أكثر من المادية ويقول : " إن بلدا يعجز عن تنمية كفاءات شعبه ومعارفه وعن حسن استغلالها في الاقتصاد الوطني هو بلد عاجز عن تنمية أي شيء آخر ". ([2])

وخلافا لما اعتبره ج.م كينز J.M KEYNES في الثلاثينات من أن رأس المال المادي هو أكبر عامل للتنمية وأهم مجال للإنطلاق في التنمية الاقتصادية، اهتم عدد من

([1]) سهيل الحمدان – اقتصاديات التعليم، الدار السورية الجديدة، دمشق 2002، ص 25
([2]) سهيل الحمدان – مرجع سبق ذكره – ص 26

المختصين في كل من اليابان والدنمارك بالموارد البشرية ([1])، فكلاهما كان ينقصه المصادر والثروات الطبيعية، إلا أنهما حققتا قفزات تنموية معتبرة مقارنة بجيرانهما من الدول التي كانت تتمتع بمصادر طبيعية غنية. إن هذا التقدم لم يكن سببه رأس المال المادي فقط بل نسب ذلك إلى آثار التربية، حيث تم إنشاء مدارس في الدنمارك تسمى FOLKHIGH SCHOOLS (مدارس عليا شعبية)، أما في اليابان فتم إنشاء نظام عام شامل للتعليم الابتدائي.

فإذا كان يستدل سابقا على التنمية من خلال مؤشرات الدخل وزيادته الحقيقية، فإنه أصبحت تستخدم مؤشرات أخرى، أهمها مؤشرات التنمية البشرية، وأصبح البنك الدولي والأمم المتحدة يصنفان الدول إلى دول ذات تنمية بشرية منخفضة، متوسطة وعالية، حيث تقع كندا مثلا من بين الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة، ويقع نصف عدد الدول العربية (11 دولة) ومن بينها الجزائر ضمن الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة. ([2])

ولقد لجأ الاقتصاديون منذ النصف الأول من القرن الماضي (ق.20) إلى حساب مدى ما يساهم به رأس المال والقوى العاملة في عمليات الإنتاج، وحصلوا في دراستهم على قدر كبير من الإنتاج لا يمكن رده إلى عاملي رأس المال والعمل وحدهما بل نسب ذلك إلى أثار التربية وما يترتب عليها من قوى ابتكارية وتنظيمية في المجتمع، حيث قدر العائد المالي للتربية بثلاث أضعاف العائد من الاستثمارات المالية في المجالات الأخرى.([3])

وفي هذا السياق يقول فورستيي FORESTIER : " إن الأفكار والمعتقدات القديمة التي تعد رؤوس الأموال المنفقة على التربية هي نفقات مستهلكة من المجتمع ولا مردود لها قد تم تجاوزها، فالبلد المتخلف اقتصاديا هو بلد متخلف تربويا، ومردود الأموال التي تستثمر في مجال التربية تظهر أن المردود يفوق في مقدراه المردود الذي تعطيه رؤوس الأموال التي توظف في المجالات الأخرى، زراعية أو صناعية أو تجارية، إذ أن رؤوس الأموال التي توظف في التربية تعوض خلال تسع أو عشر سنوات بينما تعوض في المشاريع الاقتصادية الأخرى خلال 12 سنة وقد تمتد إلى ثمانية عشر سنة".([4])

([1]) محمد منير مرسي – تخطيط التعليم واقتصادياته – دار النهضة العربية – 1977، ص 55
([2]) مشروع التقرير الوطني للتنمية البشرية – CNES - 2001
([3]) ناصر دادي عدون، مرجع سبق ذكره، ص 135
([4]) سهيل الحمدان – مرجع سبق ذكره، ص 29

كما اعتبر شولتز الاقتصادي الأمريكي، على أنه من الصعب تفسير التنمية الاقتصادية بعوامل الإنتاج التقليدية وحدها، وأنه ينبغي الرجوع على ما يدخل من تحسينات في الآلات والبشر. ولمّا كان تحسين الآلات وزيادة إنتاجية البشر يتأثر بالتربية، فإنه ينبغي الاهتمام بهذا العامل وفاعليته في التنمية الاقتصادية لذا اعتبر شولتز التربية استثمارا، لأن للتربية تكلفة، والإنفاق عليها سنويا أكبر من أي إنفاق آخر، إلا أن مردودها قد يفوق مردود الأموال التي تنفق في مجالات الزراعة، الصناعة والتجارة.

وقد ظهرت بعض الدراسات التي قام بها دينيسون عن التنمية الاقتصادية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بينت هذه الدراسات أن الدخل القومي الأمريكي في الفترة 1929-1957 كان ينمو سنويا بنسبة 2,93 %، وأن مصادر ذلك الدخل ونصيب كل منها كان على النحو التالي :

إنتاجية العمل 73 %، إنتاجية رأس المال 22,5 %، إنتاجية الأرض 4,5 % ([1])، وهذا التحليل يبين أن العامل البشري كان أهم مصدر للدخل والتنمية الإقتصادية.

ولقد أكد الأكاديمي السوفياتي ستروميلين STROUMILINE ([2]) منذ أكثر من ستين سنة بأن أربع سنوات من التعليم الإبتدائي يمكن أن تزيد في فاعلية العمل البشري بنسبة لا تقل عن 44 %، فلقد برهن أن العوامل الأساسية التي تؤثر في انتاجية العمل هي السن ومدة الخدمة والتعليم، وينبغي التمييز بين العمل الجسدي والعمل الفكري، وذلك انطلاقا من دراسة قام بها ستروميلين في الثلاثينات([3]) وتبين من خلال هذه الدراسة بأن درجة المهارة تزيد بتقديم العمر حتى سن 32 ثم تأخذ بالتناقص. وكذلك تزيد درجة المهارة مع زيادة مدة الخدمة، وتبين أيضا بأن التعليم يزيد المهارة بإطراد أيضا، فكلما ازدادت سنوات التربية ازدادت درجة المهارة.

وتتابع هذه الدراسة في البحث عن العائد الاقتصادي في التربية بالنسبة للإنفاق عليه فتتواصل إلى أن العائد يعادل 32 مرة قيمة الإنفاق، وأن الدولة تحصل على رأس المال المستثمر في التربية وفوائده خلال السنة والنصف الأولى من ممارسة العامل لعمله.

([1]) إبراهيم الجدع، دورة تدريبية في اقتصاديات التعليم، دمشق 1997، ص 14
([2]) منذر عبد السلام – دراسات في اقتصاديات التربية – درا الطليعة – بيروت 1974، ص 14
([3]) المؤتمر العام الخامس لاتحاد الجامعات العربية – دور التعليم الجامعي والعالي في التنمية الاقتصادية – عمان 1990، ص 246

وحسب تقرير حديث لدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية يقدر العائد الحدي الاقتصادي في التعليم الرسمي ما بين 5 % إلى 15 % ([1]) زيادة لكل سنة دراسة.

يتحصل الفرد على عائد اقتصادي من التعليم أو التربية بقيمة أكبر من العائد الذي يتحصل عليه المجتمع، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها DENISON 1929-1957 في الولايات المتحدة، فإن ارتفاع مستوى التعليم السنوي للعامل المتوسط بـــ 2 % تقريبا ساهم في زيادة الدخل الحقيقي لكل فرد عامل بـــ 42 %، وبـــ 23 % عن الارتفاع في الدخل الوطني. ([2])

أما عن عائدات التعليم في الأعمال الفكرية، فتبين من الدراسة التي قام بها ستروملين أن التربية أكثر تأثيرا في درجة مهارة الموظف وكفاءته من عاملي العمر ومدة الخدمة. إذ ظهر تأثير التعليم تقريبا من 4 أمثال تأثير العمل، وثلاثة أمثال تأثير مدة الخدمة. وكان ذلك بالنسبة للمتعلمين الذين تحصلوا على المستوى الإبتدائي والثانوي. ([3])

و أظهرت الدراسة أن معدل العائد يتناقص مع تزايد سنوات التعليم وارتفاع كلفته، أي عائد السنوات الأولى أكبر من عائد السنوات الأخيرة، مع أن تكلفة السنوات الأولى أقل من تكلفة السنوات الأخيرة.

ومن كل ما سبق يمكن القول أن التربية تلعب دورا أساسيا في تطور العلوم والفنون وينعكس هذا التطور على الحياة الاقتصادية، حيث ينتشر الإبداع والإبتكار في وسائل الإنتاج والبحث عن الموارد غير المستغلة.

فهي إذن أحد العوامل للتنمية الاقتصادية المكلفة والتي تطرح أمامنا مشكل تخصيص الموارد، أي ماهي كمية التربية اللازمة لتغطية احتياجات مختلف القطاعات الاقتصادية. ومن هنا جاء النموذج المكون للعلاقة بين الاقتصاد والتربية.

إن هذه النظرة للتربية ودورها في التنمية هي التي دعت عددا من الاقتصاديين في الستينات من القرن الماضي إلى مطالبة الدول بأن توسع الإنفاق على رأس المال البشري

([1]) Rapport de l'O.C.D.E sur l'éducation (2001)

([2]) دادي عدون – مرجع سبق ذكره، ص 124

([3]) المؤتمر العام الخامس لاتحاد الجامعات العربية، مرجع سبق ذكره، ص 246

وكل ما يتعلق بالتربية، من أبحاث علمية وتأهيل وإعادة تأهيل وخدمات صحية إلى غير ذلك. ولقد أثبتت التجربة أن العامل الأساسي في التنمية الاقتصادية لا يعود إلى الإستثمار في العناصر المادية، بل راجع للاستثمار في ميدان التربية والتكوين أي الاستثمار في العامل البشري. فيبذل العنصر البشري كل ما لديه من طاقات ومجهودات لرفع مردوديته في المؤسسة، وهو الهدف الذي تسعى إليه كل مؤسسة اقتصادية. ولقد بين تحليل حديث على مستوى الاقتصاد الكلي أن الاستثمارات في ميدان التربية نتج عنها نمو للناتج الداخلي الخام تجاوز 30% بالنسبة لــ 31 دولة افريقية مدروسة مابين 1965-1981. ([1])

والحديث عن علاقة التربية بالتنمية الاقتصادية ينبغي ان ينتهي إلى تأكيد أهمية ربط التخطيط التربوي بالتخطيط الاقتصادي في إطار خطة تنمية شاملة.

وعليه نظرا لضرورة التوفيق بين الإنفاق التربوي والإنفاق في القطاعات الأخرى، فقد تكونت روابط جديدة بين التخطيط التربوي والتخطيط الاقتصادي، تحكمها بالدرجة الأولى الأوضاع المالية العامة للدولة.

وإن تزايد الاهتمام بالقطاع التربوي، في البلدان النامية، بسبب إدراك دور التربية في عملية التنمية كان وراء تطوير التخطيط التربوي وربطه بالتخطيط الاقتصادي.

فالتطور الاقتصادي والتطور التربوي مسألتان مترابطتان، والتركيز على التنمية الاقتصادية يسوق بالضرورة على النهوض بمستوى القطاع التربوي وتمويله.

المبحث الثالث : تمويل الأنظمة التربوية والعوامل المؤثرة فيه

نظرا للأهمية التي تكتسبها التربية والتكوين عامة، لتطور الاقتصاد والمجتمعات فقد اهتمت هذه الأخيرة بنسب متفاوتة بتمويل قطاع التربية فيها إلا أن تمويل هذا القطاع له ارتباط بمستوى اقتصاد البلدان المعنية.

" إن الشعارات والنوايا الطيبة لا تسير النظم التربوية، وإنما تسيرها الأموال، و لايعني ذلك أن مشكلات التربية يمكن حلها جميعا بأغداق الأموال عليها، ولكن بدون المال اللازم

([1]) Peter R. Mook et Dean T. JAMISSON : Le développement de l'éducation en Afrique sud saharienne, perspectives et options politiques – Mars 88, P 22.

لتأمين الموارد المادية الأساسية للتربية (المباني والتجهيزات) والموارد البشرية (المدرسون، الإداريون والقوى العاملة المعاونة) قد تنهار النظم التربوية، كما أنه يمكن بالأموال مواجهة وحل سائر المشكلات التربوية غير المالية ". ([1])

وفي هذا المبحث سوف نتطرق إلى تطور تمويل الأنظمة التربوية في العالم ثم إلى التمويل في الدول النامية وصعوبته، ثم أهمية التمويل العمومي للتربية وترشيده.

المطلب الأول : تطور تمويل الأنظمة التربوية في العالم

في الوقت الذي أجمعت فيه بحوث ودراسات العالم في اقتصاديات التربية على أهمية التربية كرأسمال بشري يفوق أضعاف رأس المال المادي التقليدي، تكشف نتائج دراسات أحد العلماء اقتصاديات التربية في ألمانيا (فريدريك أيدنغ F.EDDING) أن الجهود التي تبذل من أجل ذلك الهدف مازالت غير كافية. حيث وجد أن نفقات التربية إذا قيست إلى جملة الدخل تكاد تكون ثابتة لا تتطور تطورا يذكر، في حين أن من الواجب أن تزداد هذه النفقات إذا أردنا أن نجاري سرعة التقدم الاقتصادي المنشود.

ففترة السبعينات قد تميزت بتباطؤ في نمو نصيب التربية من الناتج القومي لميزانيات الدول. وهذا ما أدى ببعضها إلى التخلي عن بعض مشاريعها التربوية أو تأجيلها للمستقبل، فانجلترا مثلا لم تستطع أن تحقق أملها في مد سن الإلزام حتى السادسة عشر في 1970، والولايات المتحدة الأمريكية تطمح إلى زيادة عدد الطلبة في الكليات المختلفة. ([2])

وفي هذه الفترة ارتفعت النفقات التربوية بصفة ملحوظة، وتعود أسباب هذه الزيادة حسب هاريس وفايزي VAIZEY وHARRIS إلى التغيرات في الأسعار، وخاصة رواتب الأساتذة. أما ف.كومبز وفويدريك إيدنج فأرجعا أسباب هذه الزيادة إلى زيادة معدلات التضخم الذي أدى إلى ارتفاع نفقة كل طالب، فزادت الضغوطات المالية على النظام التربوي.

([1]) فيليب كومبز – أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد حربي وآخرون، مراجعة عبد العزيز القومي، الرياض 1987، ص 178، 179

([2]) د. محمد منير مرسي – مرجع سبق ذكره، ص 184

لقد وجدت الدول نفسها تجري تحكيمات صعبة بين خيار إنجاز مشروعات تربوية مع ما يتطلبه ذلك من توسع في الإنفاق على المباني والمنشآت التعليمية والتجهيزات والوسائل البيداغوجية وعلى رواتب المعلمين الذين يتعين توظيفهم، وبين التزامها بالتوسع في مجالات التنمية الاقتصادية بما في ذلك الخدمات الأساسية الأخرى للمواطنين. وأمام نقص قدرات التمويل، وجد قطاع التربية نفسه، يفقد نسبيا طابع الأولوية، بل في وضع جعله محل منافسة مع باقي القطاعات الأخرى للظفر بالتمويل اللازم واستقطابه.

ففي الستينات جندت البلدان قسطا هاما من مواردها لتمويل الأنشطة الخاصة بالتربية، حتى وصلت في بعض البلدان إلى ربع ميزانياتها العامة. وقد شكلت النفقات العمومية للتربية في سنة 1960 حوالي 14 مليار دولار في الولايات المتحدة الأمريكية أي ما يعادل 4 % من الناتج الوطني الإجمالي([1]) وبلغ متوسط ما تنفقه فرنسا على التربية ما بين 6 % و 7 % من الناتج الداخلي الخام. ([2])

أما في سنة 1992 بلغت هذه النفقات الإجمالية المخصصة للتربية في العالم على نحو 1.197 مليار دولار أي ما يعادل 5,1 % من الناتج العالمي الخام، وكان نصيب البلدان الصناعية على قلة عددها من هذه النفقات نحو 987 مليار دولار أي ما يعادل 82,5 % في حين لم يتعدى نصيب الدول النامية على كثرة عددها سوى 210 مليار دولار أي ما يعادل 17,5 % وذلك ما يوضحه الجدول ([3]) رقم 1 التالي في عموده الأخير.

كما يظهر في باقي الجدول تطور النفقات العمومية في العالم بين سنوات 1980 إلى 1990. والأرقام تبين التفاوت الواضح في القيم المطلقة بين كل من الدول المصنعة والدول النامية من جهة، وبين مجموعات الدول النامية فيما بينها من جهة أخرى. حيث نلاحظ أن دول أمريكا اللاتينية والكراييب تخصص مجموع ما تخصصه كل من دول إفريقيا السوداء والدول العربية معا (ماعدا سنة 1985)، وهذا في ارتفاع مع السنوات.

([1]) John Vaizey. OPCIT, P 66
([2]) MARC Gurgand. Economie d'éducation. ed. La découverte 2005
([3]) SERGE PEANO. Le financement des systèmes éducatifs. P 84

أما من ناحية النسبة المئوية إلى الناتج الإجمالي الوطني للبلدان المعينة، فنلاحظ أنها لا تختلف كثيرا بين مختلف البلدان النامية والمصنعة ولا من ناحية التطور حسب السنوات وهو ما يوافق الملاحظات المذكورة سابقا، وقد نعود إلى هذه الأرقام والنسب في نقاط مقبلة من هذا البحث.

الجدول 1 : تطور النفقات العمومية للتربية بمليار دولار US
مقارنة إلى الناتج الإجمالي الوطني في العالم

	1980		1985		1990		1992	
	النفقات المخصصة للتربية بالدولار	% من الناتج الوطني الإجمالي	النفقات المخصصة للتربية بالدولار	% من الناتج الوطني الإجمالي	النفقات المخصصة للتربية بالدولار	% من الناتج الوطني الإجمالي	النفقات المخصصة للتربية بالدولار	% من الناتج الوطني الإجمالي
الدول المصنعة	425	5,2	465	5,1	854	5,1	987	5,3
الدول النامية من بينها :	102	3,8	101	4,0	163	4,0	210	4,2
إفريقيا السوداء	16	5,1	11	4,8	15	5,3	16	5,7
الدول العربية	18	4,1	24	5,8	25	5,2	26	5,6
أمريكا اللاتنية / الكاراييب	34	3,9	29	4,0	47	4,1	57	4,4
المجموع العالمي	527	4,9	566	4,9	1.017	4,9	1.197	5,1

المصدر : **UNESCO, Rapport mondial sur l'éducation 1995**

الجدول 2 : تطور متوسط نفقات التربية حسب نصيب التلميذ الواحد في العالم

السنوات / الدول	1985		1992	
	متوسط نفقات التربية بالدولار	معدل نصيب التلميذ الواحد من النفقات التعليمية بالدولار	متوسط نفقات التربية بالدولار	معدل نصيب التلميذ الواحد من النفقات التعليمية بالدولار
الدول المصنعة	1796	16,8	3525	17,7
الدول النامية من بينها	73	11,3	158	13,0
إفريقيا السوداء	56	18,0	61	20,9
الدول العربية	176	17,2	161	15,0
أمريكا اللاتينية/الكاراييب	147	7,6	281	9,2
شرق آسيا	42	10,4	88	11,2
جنوب آسيا	55	13,2	168	14,9

المصدر : **UNESCO, OPCIT 1995**

وإذا حاولنا التعمق في الأرقام السابقة من خلال نصيب التلميذ الواحد من النفقات، نلاحظ التفاوت بين البلدان المصنعة والبلدان النامية بشكل واضح، إذا ما أخذنا نصيب التلميذ الواحد من النفقات المخصصة للتربية، حيث تنفق البلدان المتطورة على التلميذ الواحد في الطورين الأول والثاني سنة 1992 ما يزيد 22 مرة عن ما تنفقه الدول النامية على التلميذ الواحد لنفس المرحلة التعليمية (3525 دولار/سنويا مقابل 158 دولار/سنويا)، مثلما يوضح الجدول رقم 2 التالي، ويظهر فيه التفاوت أيضا ما بين مجموعات البلدان النامية في السنتين 1985 و1992.

وهذه الأرقام في الواقع تعطي أكثر معنى من نسب النفقات في التربية إلى الناتج الوطني الإجمالي الظاهرة في الجدول الأول، لأن تأثير العملية التربوية في الواقع تظهر من خلال ما يوفر للتلميذ الواحد من أموال ودرجة استقلاله. وهنا تتأثر هذه العملية بعدد التلاميذ وظروف كل بلد على حدة.

ومن خلال نتائج الجدول رقم 2 يمكن القول أن البلدان النامية خاصة إفريقيا ودول الكراييب، باتت تجد صعوبات جمة في تلبية احتياجاتها من التمويل للنهوض بقطاع التربية والتعليم.

المطلب الثاني : صعوبات تمويل التربية في الدول النامية

لقد أصبح تمويل التربية يشكل عبئا كبيرا يثقل كاهل القسم الأعظم من بلدان العالم الثالث بسبب زيادة نفقات التربية والتعليم، وقد أرجع بدر ([1]) هذه الزيادة إلى العوامل التالية :

أ. تزايد الطلب على التعليم النظامي بسبب تزايد عدد السكان وبالتالي تزايد عدد المتمدرسين.

ب. زيادة أجور ورواتب المدرسين، والتي لا يمكن تخفيضها لأنها تعتبر نوع من الحقوق المكتسبة.

ج. التوسع الهائل في قطاع التربية وخاصة التعليم العالي والطلب المتعاظم عليه وإنفاق حكومات العالم أموالا طائلة عليه.

د. انخفاض معدلات النمو الاقتصادي، وانخفاض حجم الموارد التي تدعم ميزانيات التعليم مما تسبب في جمودها لاعتمادها بشكل أساسي على ميزانية الدولة العامة حتى أصبحت عاجزة عن المحافظة على المستوى السابق، إضافة إلى زيادة نفقات القطاعات الأخرى.

ه. زيادة الهدر والضياع بسبب الرسوب والتسرب والاستخدام غير الفعال للموارد وزيادة تكاليف الصيانة داخل المؤسسات التعليمية.

ففي البلدان النامية التي يتوجب عليها مواجهة زيادات كبيرة في أعداد التلاميذ، تواجه كذلك منذ تسعينات القرن الماضي صعوبات اقتصادية ومالية كبيرة جدا.

وقد أدى التباطؤ الاقتصادي في البلدان الصناعية، وتذبذب أسعار المنتجات الموجهة للتصدير وتزايد أسعار المنتجات المستوردة، إلى اختلالات خطيرة في موازين مدفوعات الكثير من الدول النامية وأجبرها على الإستدانة خلال سنوات السبعينات والثمانينات من القرن الماضي.

([1]) بدر، ماجد وآخرون، تمويل التعليم ما قبل العالي في الأردن، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 1991، ص 48، ص 54

لقد كان لاستمرار الكساد الاقتصادي، وعجز ميزان المدفوعات وارتفاع معدلات خدمة الدين الخارجي، أن عرفت البلدان النامية أزمة الديون التي برزت مع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، إضطرت معها العديد من هذه البلدان إلى اللجوء إلى طلب قروض عاجلة وبرامج الإعانة والدعم، وتبنت ما اصطلح على تسميته ببرامج التصحيح الهيكلي إما طواعية أو تحت ضغط البنك الدولي وصندوق النقد الدولي. (1)

وبالرغم من أن قطاع التربية في مجمله، والتربية القاعدية على وجه الخصوص، كانت في منأى عن الآثار السلبية لبرامج التصحيح الهيكلي، إلا أن هذه البرامج وغيرها من المشروعات الممولة من قبل رؤوس الأموال الخارجية، غالبا ما تتضمن بنودا شرطية تمس بطريقة غير مباشرة بقطاع التربية. فمثلا قد يتضمن برنامج التصحيح تجميد التوظيف في الوظيف العمومي، أو توقيف الرواتب والإعانات والعلاوات (وهي إجراءات تمس المعلمين والموظفين الإداريين في وزارات التربية وهياكلها اللامركزية). وهي الإجراءات التي تهدف إلى تحسين مردودية هذه النفقات والتخفيف من ثقلها على الدولة.

ومن جهة أخرى فإنه في وضع يتمثل بتقليص الموازنة العامة للدولة، يجد النظام التربوي نفسه في وضع صعب، لان قطاعات أخرى تعتمد على الإنفاق العمومي كالصحة والحماية الاجتماعية، تجد نفسها في وضع منافس لقطاع التربية لاستقطاب التمويل العمومي.

ولا يعني ارتفاع نسبة الناتج الوطني الإجمالي المخصصة للتربية بالضرورة ان الإنفاق الإجمالي على التربية قد إزداد. وهكذا ففي فترة الكساد الاقتصادي قد ينخفض حجم الناتج الوطني الإجمالي بالقيمة المطلقة ويؤدي ذلك إلى انخفاض المبلغ الإجمالي للنفقات الحقيقية، بالرغم من الاستقرار أو الزيادة الظاهرية في نسبة النفقات التربوية في الناتج الوطني الإجمالي.

إن الجدول رقم 1 الذي رأيناه سابقا يبرز على حد كبير هذه الحقائق، ففي البلدان المصنعة فإن نسبة الناتج الوطني الإجمالي المخصصة للنفقات التربوية بقيت مستقرة أو ثابتة عمليا ما بين 1980 و1992 (5,1 % إلى 5,3%)، غير أن الأرقام المطلقة تبين

(1) ناصر دادي عدون ومتناوي محمد، الجزائر والنظم العالمية للتجارة، دار المحمدية العامة، 2003

تزايدا مضطردا لهذه النفقات التي انتقلت من 425 مليار دولار أمريكي سنة 1980 إلى 987 مليار دولار في سنة 1992، ويرجع ذلك إلى الزيادة الكلية التي سجلها الناتج الوطني الإجمالي لهذا البلد.

وفي المقابل نجد أنه بالنسبة لبلدان إفريقيا السوداء حيث عرفت نسبة الناتج الوطني الإجمالي المخصصة للتربية تزايدا منتقلة من 5,1 % في 1980 إلى 5,3 % في 1990 ووصلت إلى 5,7 % في 1992، إلا أن حجم النفقات الحقيقي شهد تذبذبا منتقلا في نفس السنوات المذكورة من 16 مليار دولار إلى 15 مليار ثم 16 مليار من جديد.

كما يمكن إبداء ملاحظة أخرى انطلاقا من المعطيات المسجلة في الجدول، وهي أن المؤشر المتضمن نسبة الناتج الوطني الإجمالي المخصص للتربية قد يكون مؤشرا مغالطا أو غير كاف، إذا لم نحلله بالتظافر مع أخذ معطيات أخرى يتعين أخذها في الاعتبار. فعلى سبيل المثال قد خصصت إفريقيا السوداء سنة 1992 ما نسبته 5,7 % من ناتجها الوطني الإجمالي للتربية (16 مليار دولار أمريكي)، وقد كان هذا المبلغ أقل 23 مرة من مبلغ النفقات المخصصة للتربية في امريكا الشمالية التي تخصص نفس النسبة (أي 5,7 % من النتاج الوطني الإجمالي لهذا القطاع)، ويعود ذلك إلى الفرق بين الناتج الإجمالي في كلا المجموعتين.

المطلب الثالث : أهمية التمويل العمومي للتربية وترشيده

يبقى دور السلطات العمومية، بما في ذلك تلك المتواجدة على المستوى المحلي والجهوي، هاما في تمويل التربية، وذلك حتى في سياق متميز باللامركزية وضغوط مالية ثقيلة.

1. أهمية التمويل العمومي للتربية : إن تنظيم العرض والطلب في ميدان التعليم، وكذا القرارات المتصلة لإيجاد التوازن بين الإنصاف والفعالية، أو بين الكم والنوعية، تبقى من صلاحيات السلطات العمومية، وحسب سرج بيانو فمهما كان السياق فإن الوظائف الثلاثة الآتية تبقى من مسؤولية الدولة : ([1])

([1]) Serge Péano – OPCIT – P 94

- إقامة إطار تشريعي وطني لكل ما يتعلق بالتربية ومراقبة التطبيق الفعلي لهذا الإطار وتقويم آثاره.
- توفير الموارد الحقيقية للتربية (الضرورية لكل مستوى تعليمي)، ويتضمن ذلك المخصصات المباشرة وغير المباشرة الممنوحة للمؤسسات التعليمية، بما في ذلك المؤسسات الخاصة.
- تسيير الأنظمة التربوية بما يضمن عدد كاف من المدارس والمدرسين، والكتب المدرسية والوسائل البيداغوجية والعتاد التربوي ... الخ.

ويصبح دور المؤسسات العمومية في التمويل دورا أساسيا وحاسما، عندما يتعلق الأمر بالاستثمارات في برامج لا تدر أرباحا آنية أو مباشرة وبالمعنى المادي، كبناء المدارس وشق الطرقات وتكوين المعلمين وأشغال صيانة المباني والهياكل الارتكازية وبرامج التغذية المدرسية.

2. ترشيد التمويل العمومي والسعي لإيجاد مصادر بديلة مكملة : تعمل مختلف الجهات ذات العلاقة بتمويل التربية العمومية إلى الاستفادة المثلى من الموارد المتاحة والعمل على إيجاد مصادر تمويل أخرى وتعبئتها. وحتى يمكن لميزانية الدولة مواجهة صعوبات تمويل التربية فإن التدابير المقترحة من قبل العديد من وكالات الإعانة الدولية، وعدد كبير من الاقتصاديين، تهدف إما إلى استعمال أحسن للموارد المتاحة بإجراء تغييرات في وسائط إنتاج خدمات التعليم، وإما بتحسين إدارة النظام وتسييره وإما باللجوء إلى مصادر تمويل جديدة.

ولا تستبعد هذه المقترحات زيادة الميزانية العمومية المخصصة للتربية، بإحداث رسوم جديدة أو بزيادة النصيب المخصص للتربية في الميزانية الوطنية، رغم ما لهذه الرسوم والزيادة من تأثير سلبي على المجتمع، نظرا لأنها تأتي منه كمصدر أساسي لتمويل ميزانية الدولة.

إن استعمال الموارد العمومية بصفة أكثر فعالية ينبغي أن يكون انشغالا وهاجسا دائما للسلطات العمومية، وتزداد أهمية هذا الهاجس في فترة العسر المالي (في حالات المالية العسيرة). غير أنه يمكن القول أن استعمال الموارد استعمالا حسنا والعمل أكثر

بنفس الامكانيات المتاحة، معناه تخفيض التكاليف الأحادية وتحسين الفعالية الداخلية للنظام التربوي وتسييره.

ولتخفيض تكاليف التربية والتعليم، خاصة في المستوى الإبتدائي والثانوي، فإنه يمكن التأثير على سيرورة إنتاج نشاط التعليم بطرق شتى : ([1])

- استعمال نظام الدوامين أو الدوامات الثلاثة أو أنظمة أقسام بمستويات عدة في التعليم الابتدائي. ويكون المعلمون هكذا يتكلفون بمجموعتين أو ثلاث مجموعات من التلاميذ. ومن بين مساوئ هذه الصيغة أنها تخفض من عدد ساعات التلاميذ في الأقسام. ولكنها يمكن أن تقلص بصفة فعالة الاحتياجات من المعلمين. إن وضع هذا الإجراء قيد التنفيذ ليس بالأمر الهين ويمكن أن تؤدي إلى عدم استعمال المعلمين استعمالا كاملا.
- استعمال تكنولوجيات تعليم جديدة أقل كلفة، فبعض تجارب التعليم عن بعد في التعليم العالي تم اعتمادها في العديد من البلدان.
- اعتماد اقتصاديات الحجم، وذلك من خلال تجنب إنشاء مؤسسات من أحجام صغيرة جدا غير أن هذا الإجراء غير ممكن خاصة في المناطق ذات الكثافة السكانية الضعيفة.

إن تحسين الفعالية الداخلية للتربية وتخفيض معدلات التكرار والتخلي، تسمح بدورها بزيادة فعالية النفقات المخصصة للتربية. فتخفيض معدل التكرار معناه تخفيض العدد الإجمالي للمقاعد الضرورية في المدارس، وتقليص معدل التخلي المدرسي يسمح بزيادة عدد التلاميذ المتمدرسين وزيادة مدة تمدرسهم.

إن تحسين الفعالية الداخلية للنظام التربوي، تزيد من فعالية الموارد المخصصة غير أنها يمكن أن تؤدي إلى زيادة أعداد التلاميذ، ومن ثم زيادة الاحتياجات من التمويل.

ومن جهة أخرى فإن تحسين الفعالية يتطلب القيام بعمليات من شأنها السماح ببلوغ هذا الهدف، ومن بين هذه العمليات فإن وضع عدد كاف من الكتب المدرسية في متناول التلاميذ، والعتاد البيداغوجي في متناول الأساتذة يعتبر من العمليات الأكثر فعالية.

([1]) Danièle Blondel, L'éducation pour le vingt et unième siècle : questions et perspectives, 2001, P 97

كما أن تحسين النوعية والفعالية يتطلب موارد إضافية. إن اعتماد اللامركزية الإدارية واستقلالية اكبر للمؤسسات التعليمية، وكذا تحسين تسيير النظام التربوي، هي عوامل بإمكانها أيضا زيادة فعالية النفقات التربوية.

وخارج تمويل التربية عن ميزانية الدولة، فإن المصادر المالية الأخرى التي يمكن اللجوء إليها في مختلف المجتمعات، رغم أنها ليست موجودة في البعض منها حاليا مثل الجزائر بشكل خاص، هي متأتية أساسا من العائلات، الجمعيات، السلطات المحلية والمؤسسات. ([1])

فمساهمة العائلات في تمويل التربية يمكن أن تكون في شكل حقوق للتسجيل، كما يمكن ان تكون نقدية أو عينية، غير أنه ينبغي التأكيد على أن اعتماد حقوق التسجيل هذه ينبغي أن يتم بحذر شديد، وأن يتم تخطيطه تخطيطا دقيقا، لأن من شأنه أن يؤثر على شروط الدخول للنظام التربوي ومن ثم على مبدأ تكافؤ الفرص. ويفضل استعمال هذه الأداة (حقوق التسجيل) في التعليم العالي خاصة، أو بصورة أعم في مستويات التعليم التي تلي التربية القاعدية، إن استفادة الأشخاص من المسارات التعليمية في مرحلة ما بعد الأساسي، من مزايا لاحقة في شكل تعويضات أكثر أهمية، يمكن أن تبرز مساهمتهم المالية في تكاليف التكوين.

وللحفاظ على تكافؤ الفرص في هذه المؤسسات التعليمية، فإن إدخال حقوق التسجيل ينبغي أن يترافق مع وضع نظام للمنح الدراسية والقروض. وفي المناطق أو الجهات حيث تكون القدرات المالية للعائلات محدودة، يمكن أن تتخذ مساهمات هذه العائلات شكلا غير نقدي، كإصلاح وصيانة المباني وبعض الخدمات العينية لفائدة المؤسسة التربوية.

وفي كل الحالات فلا ينبغي على المدارس أن تطلب من العائلات نفقات غير ضرورية أو مبالغ فيها. ويمكن للمجموعات المحلية سواء كانت في شكل سلطات ولائية أو بلدية، أن تساهم في بناء المدارس ومساكن المعلمين، وفي بعض الأحيان إعطاء تعويض مكمّل للمدرس. ويمكن أن تكون هذه المساهمة نقدية وعينية. إن إشراك هذه

([1]) محمد منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 186

الهيئات يمكن أن يسمح بتخفيض تكاليف البناء من خلال استعمال المواد المحلية أو استعمال التقنيات التقليدية وتخفيض تكاليف النظافة والصيانة.

كما يمكن اللجوء للمؤسسات الاقتصادية أيضا، غير أن إشراكها يمكن أن ينصب على التعليم المهني أو العالي. وفي هذا الصدد يمكن القول أن بعض البلدان ذهبت إلى حد فرض إلتزامات جبائية على المؤسسات مثل ضريبة التمدرس.كما يمكن استعمال وسائل تحفيز وحث في شكل إعفاءات جبائية. واعتمدت بعض البلدان الأخرى نظام رسوم خاص بتمويل نظام تربوي كما في الصين وبوستوانة وتركيا لدعم تطوير النظام التربوي.

وأدخلت باكستان سنة 1986 ضريبة إضافية على الواردات يستفيد منها النظام التربوي. وفي البرازيل تم اعتماد ضريبة قدرها 2,5 % من أجور المستخدمين في القطاع الخاص موجهة خصيصا للتعليم الابتدائي. وأدخلت كوريا سنة 1982 ضريبة للتربية مدتها 5 سنوات على التبغ، وعلى مداخيل الفوائد والأتوات، وساهمت هذه الضريبة سنة 1987 في تمويل 15 % من ميزانية وزارة التربية في هذا البلد. ([1])

من جانب آخر يمكن للمؤسسات التعليمية القيام بعمليات تسمح لها بالتمويل الذاتي وتوليد مداخيل إضافية، ويمكن أن تتخذ هذه العمليات في مؤسسات التعليم العالي، شكل أو صيغة عقود للبحث، أو عقود تكوين خاصة بالمؤسسات، أو تقديم خدمات استشارة وخبرة. ([2])

ويمكن أن يتخذ أيضا صيغة النشاط الإنتاجي الذي يقوم به التلاميذ والطلبة، لاسيما في مؤسسات التعليم التقني والمهني، حيث تتلاقى الاحتياجات الاقتصادية مع أهداف التعليم.

وأخيرا فإن تطوير شبكة المؤسسات الخاصة يمكن أن تكون وسيلة للتخفيف من عبء التمويل العمومي، فمؤسسات التعليم الخاص بإمكانها الإسهام في زيادة معدلات التمدرس دون اللجوء إلى التمويل العمومي، وحتى المؤسسات الخاصة المدعمة بإمكانها تطوير معدلات التمدرس مع الحد من النفقات العمومية المتوسطة لكل تلميذ.

([1]) Daniele Blondele, OPCIT – P 99

([2]) سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم، ص 97

وإذا كان اللجوء إلى القطاع الخاص لضمان خدمات التعليم يطرح مشكل المساواة وتكافؤ الفرص في التربية، ومشكلة مراقبة المؤسسات التعليمية الخاصة من قبل السلطات العمومية فإنه يتعين عندئذ العمل على إيجاد إطار تشريعي وقانوني، يسمح بتطوير شبكة من المؤسسات التعليمية الخاصة كما يسمح بمراقبتها.

خلاصـــة الفصـــل :

لقد رأينا في هذا الفصل أن أبحاث شولتز الاقتصادي الأمريكي تدل على انه من الصعب تفسير النمو الاقتصادي بعوامل الإنتاج التقليدية وحدها وأنه ينبغي الرجوع إلى ما يدخل من تحسينات في الآلات والبشر، ولما كان تحسين الآلأت وزيادة إنتاج البشر يتأثر بالتربية فإنه ينبغي الإهتمام بهذا العامل وفعاليته في النمو الاقتصادي. وهذا يؤكد دور التربية في التنمية الاقتصادية.

ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى النظريات الكلاسيكية ونظرية رأس المال البشري التي انتبهت في وقت مبكر إلى حد ما، إلى موضوع الإرتباط بين التربية والتنمية ووجدنا أنهما تعتبران التربية استثمارا، يستفيد منه المجتمع والفرد على حد سواء من خلال ما يعود على مردودية الاقتصاد. ولهذا فإن المستفيد من هذا الاستثمار هو الذي يتحمل أعباءه. وهو ما يجعل مختلف الدول تعتني بهذا القطاع وتوفر له نسبا معتبرة من ميزانياتها، وهي تختلف حسب الحالات ودرجة تطور الاقتصاد في كل منها كما رأينا.

خلافا للمشروع الاقتصادي فإن المشروع " البشري "، الذي يمتد من بناء مدرسة ابتدائية إلى مصاريف البحث النظري، لا يمكن أن يخضع إلى حسابات اقتصادية كلاسيكية، وذلك لأن البحث في موضوع إنتاج رأس المال البشري بصفة عامة في التربية بالخصوص لم يتوصل بعد إلى ضبط مقدار " الأرباح " من ناحية الكم أي كافة مظاهر إنتاجية مصاريف التربية ؛ وذلك بسبب تشعب وامتداد مفعول التربية الغامض (من حيث الزمن ومن حيث المساحة).

كما تتأثر درجة الإهتمام بالتربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي بتمويلها بشكل جيد بطبيعة وظروف الاقتصاد الذي نكون فيه، وبإمكانيات الأفراد فيه، وهنا يتضح من الفرق الواضح بين ما تسخره البلدان المصنعة للقطاع مقابل ما هو موجود في الدولة النامية.

كما أن هناك طرقا في التمويل يمكن أن يساهم فيها الأفراد والهيئات والمؤسسات الاقتصادية في تمويل قطاع التربية والتكوين عامة، وذلك بمقدار استفادة كل من هذه

الأطراف من العملية، وحسب درجة الوعي والجوانب الثقافية والتجربة التي يتمتع بها كل مجتمع في هذا الميدان (وهي عناصر ليست من موضوعنا).

والنتيجة العامة التي يمكن استخلاصها أن التربية تمنح للمواطنين القدرة على التفكير وعلى القيام بالخيارات التي تسهم في تحسين ظروف حياتهم، فضلا عن كونها تشجع على إنشاء مجتمعات متفتحة وصحية. ولعل تمدرس البنات هو من بين المزايا التي يمكن تسجيلها في هذا الشأن، فتمدرسهن يتناسب عكسيا مع معدل وفيات الأطفال والأحداث.

إن إحدى السمات الرئيسية للاقتصاديات ذات الأداء العالي تكمن في أن التفاعل بين التربية والمهارة والتكنولوجيا يخلق مناخا مشجعا للإنتاجية ويمكّن من ثمة من تسريع وثيرة التنمية الاقتصادية. فلقد نجحت دولة مثل الهند في كسب جزء هام من سوق المقاولة من الباطن (sous-traitance) ويعود ذلك بالأساس على وفرة اليد العاملة المتعلمة والمتدربة بشكل جيد.

وخلاصة القول أن الأفراد مثل الدول يستفيدون من التعليم، حيث تتمثل المزايا الكامنة بالنسبة للأفراد في نوعية الحياة العامة التي يوفرها لهم مستواهم التعليمي وفي الربحية الاقتصادية لمنصب عمل دائم ومرض، أما المزايا الكامنة بالنسبة للبلدان فتتمثل في النمو الاقتصادي المحرز وفي إرساء عدد من قيم المواطنة المشتركة التي تعزز قمة التضامن الوطني وتدعم التماسك الاجتماعي.

ويبقى الهدف من التربية والتعليم، ومن جهود التمويل والاستثمار التي يجري بذلها للنهوض بهما، هو تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للساكنة كما رأينا في هذا الفصل، لكن مستويات التحسين التي تسهم فيها التربية تتوقف على نوعية التربية وجودة التكوين من جهة وعلى المردود الداخلي للنظام التربوي من جهة أخرى، وهو ما سنتناوله في الفصل الموالي.

الفصل الثاني : نوعية التربية(*) ومردودها الداخلي

تمهيد

ترتبط مخرجات النظام التربوي في أي مجتمع بعدة جوانب وعوامل تؤثر في هذه المخرجات. وبذلك فلا يمكن الحديث عن عملية التمويل وكذا دور القطاع العمومي فيها، إلا من خلال رصد ما يمكن للنظام أن يقدم ليس من الناحية الكمية فقط بل أيضا من الناحية النوعية أو جودة المتخرجين.

وفي الحقيقة فإن نوعية أو ما يقابل هذا المصطلح بالفرنسية La qualité يرتبط بمحيط العملية التربوية والتعليمية أولا، ثم بالظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الذي تتم فيه وهي مؤشرات وعناصر تتأثر بها هذه النوعية وكذا فعالية النظام ككل.

وفي هذا الفصل سوف نتعرض إلى كل من نوعية وفعالية التربية والعوامل المؤثرة فيها في مبحث أول ثم المردود الداخلي للنظام التربوي في مبحث ثاني، وفي كل منهما مطالب.

المبحث الأول : نوعية وفعالية التربية والعوامل المؤثرة فيها

لا ترتبط التربية بالجوانب الكمية فحسب، بل لها جوانب نوعية أو غير كمية أكيدة، ذلك أن المطلوب ليس فقط التكفل بتمدرس التلاميذ لفترات زمنية معينة بقصد إكسابهم جملة من المعارف والمهارات، وإنما المطلوب حقا ضمان أن يكون التعليم الممنوح تعليما نوعيا، بحيث تكون مكتسباته فعالة، سواء في مجال البناء الفكري للمتعلم، أو في مجال اكسابه المهارات الوظيفية والمهنية والحياتية التي تسمح له بالاندماج الفعال في محيطه الاقتصادي والاجتماعي.

ونحاول في هذا المبحث تناول إشكالية نوعية التربية وفعاليتها عبر استعراض المفاهيم الأساسية والتجربة الإنسانية في هذا الميدان من خلال المطالب المتعلقة بنوعية التربية وعناصرها وبالنوعية والفعالية.

(*) نقصد بمصطلح النوعية ما يقابله باللغة الفرنسية qualité، وهي مفهوم لا ترتبط بالجانب الاقتصادي فحسب بل بخصائص وأهمية ومحتوى عملية التربية مقارنة مع ما يمكن أن نستفيد منها في المجتمع

المطلب الأول : نوعية التربية وعناصرها

في سنوات السبعينات والثمانينات لاحظت العديد من الحكومات أن الزيادة السريعة في عدد الملتحقين بالتعليم، قد جرت على حساب انخفاض نوعية التعليم. كما أدى تفاقم الضغوط المالية إلى إجبار حكومات العديد من البلدان المتطورة والنامية، على حد سواء، إلى إعادة النظر في أولوياتها في مجال الإنفاق، وقاد ذلك إلى الاعتراف بأن متابعة التوسع الكمي الهائل وغير المراقب، في أعداد المتمدرسين، لم يكن، في فترة الضائقة المالية المتزايدة، الوسيلة الفعالة لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة. ونتيجة لذلك توقف الباحثون وأصحاب القرار، شيئا فشيئا، عن التركيز عن الجوانب الكمية، وبدؤوا يهتمون أكثر بنوعية التربية وآثارها على رفع كفاءة خريجي النظام التربوي.

إن الحديث عن مفهوم نوعية التربية ينصرف إلى عناصر أساسية كتكوين المعلمين وتأهليهم، ومدى توفر الوسائل التعليمية ونوعيتها، والمعايير الخاصة بالبناءات والمنشآت التربوية، والصحة والتغذية المدرسية للتلاميذ، والمعارف المكتسبة من قبلهم في المرحلة ما قبل المدرسية، وكذا طبيعة الإدارة وفعاليتها.

إن التوسع الكمي في التمدرس (في التعليم) وتحسين نوعيته يرميان في نهاية المطاف إلى بلوغ نفس الغاية، المتمثلة في تحسين النتائج المدرسية للملتحقين بالمدارس من ناحية الكيف أي مستوى التأثير في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية للمتعلم في محيطه ومجتمعه بشكل عام.

وهكذا فإن نوعية التعليم ليست كيانا واحدا متجانسا، لكنها في الواقع تشمل جملة من العوامل المعقدة، تختلف أهميتها حسب ظروف الزمان والمكان.

إن تفحص العوامل الرئيسية التي تؤثر على النوعية المدرسية، تقودنا إلى التمييز بين البلدان ذات الدخل الضعيف والبلدان ذات الدخل المرتفع.

لقد بينت دراسة أجراها كل من HEYNEMAN وlokly ([1]) وشملت 29 دولة، لقياس الآثار التي تحدثها نوعية المدارس الإبتدائية على النتائج المحصل عليها من قبل

([1]) KEN GANNICOTT, qualité de l'éducation et efficacité de l'enseignement scolaire, ed, UNESCO, 1995, P233

التلاميذ، أن معدل تغير النتائج ذات الصلة بنوعية المدارس في بلدان متطورة كالسويد واليابان واستراليا والولايات المتحدة كانت الأكثر انخفاضا، في حين ان هذه النتائج كانت أعلى بمرتين أو ثلاثة في بلدان نامية كالهند وتايلاندا وبوتسوانا وكولومبيا والسلفادور.

ويعود ذلك إلى سبب واضح، وهو أنه إذا كان مستوى النوعية منخفضا، مثلما هو الحال في أغلب البلدان النامية، فإن الأثر الحدي لأي تحسين في النوعية على النتائج الدراسية يكون أكثر وضوحا ودلالة، عنه عندما يكون مستوى النوعية مرتفعا نسبيا.

إن هذا التفاوت بين البلدان المتطورة والبلدان النامية له بعد تربوي وبعد اقتصادي في ذات الوقت. وذلك يعني أن الإنفاق على التلميذ الواحد يخضع لمنطق المردود المتناقص، أي أن الإنفاق المخصص لتحسين النوعية تنجم عنه نتائج هامة عندما يكون الإنفاق على التلميذ الواحد ضعيفا، إلاّ أن هذه النتائج تتناقص بشدة حينما يرتفع الإنفاق.

والنتيجة أن الزيادة في الإنفاق الموجه لتحسين نوعية التربية تتولد عنه مزايا جوهرية في البلدان النامية، بالنظر إلى المعدل الضعيف عموما للإنفاق على التلميذ الواحد. ويمكن التطرق إلى أربعة أبعاد رئيسية للنوعية : نوعية المعلمين، عدد التلاميذ في القسم الواحد، الوسائل التعليمية، وإصلاح المناهج.

1. نوعية المعلمين : يقصد بنوعية المعلمين مدى استعداداتهم الأكاديمية والمعرفية والتربوية التي تؤهلهم لأداء مهامهم في الإشراف على عمليتي التعلّم والتعليم، وهذا يعني أن الأمر يتعلق أساسا بمستوى الشهادات المحصل عليها وبطبيعة التكوين الذي استفادوا منه لإكسابهم الكفاءات الضرورية والمهارات المناسبة لقيادة العملية التربوية.

يوجد فرق شاسع بين نوعية المعلمين في البلدان النامية وتلك التي نجدها في الدول المتقدمة، وينتج عن ذلك أن السياسات المتبعة لحل مشاكل نوعية المعلمين تختلف حسب الدول الفقيرة والغنية.

ففي معظم الدول النامية، من المفروض أن يكون معلموا الإبتدائي قد تحصلوا على تكوين وتأهيل مناسبين يؤهل في هذا الطور، وبالنسبة للمعلمين في الثانوي فإن المستويات المتحصل عليها ينبغي أن تكون أعلى. إلاّ أن الواقع يشير إلى أنّ ندرة المعلمين المكونين

عمليا أدت إلى الإستعانة بأشخاص أقل تأهيلا، خاصة في الإبتدائي، حيث تكون المعارف المتخصصة أقل ضرورة، وفي المناطق البعيدة، حيث نجد أن المعلم المؤهل نادر.

وإذا كانت أهمية نوعية المعلمين لا تحتاج إلى دليل، فإن هذا لا يبرر بالضرورة الفترات الطويلة للتكوين المسبق، إن لم يتم إعداد أي إرتباط بين مستوى التكوين البيداغوجي المسبق للمعلمين في الإبتدائي وقيمتهم في التعليم في المدرسة. وفي هذا السياق فإن كثيرا من الدول النامية فضلت اللجوء للتكوين في أثناء الخدمة، بدلا من الطرق التقليدية بالنظر للتكاليف المرتفعة للتكوين المسبق للمعلمين أما في الدول المتقدمة، فإن المعايير المعتمدة لتأهيلات المعلمين هي بصفة عامة مرتفعة.

لقد أثبت هانوشاك في مقالة لسنة 1986، ([1]) بعدما تفحص أكثر من مئة دراسة تقيس آثار تكوين المعلمين، بأن 10 % من الدراسات كانت تبين ارتباطا إحصائيا ذا دلالة، وأن الآثار تتوزع بدورها بين نتائج مدرسية موجبة ونتائج مدرسية سالبة.

وخلص إلى أنه لا شيئ يؤكد حقيقة أن مدة تجربة الأستاذ هي أمر هام، فمع أننا نلاحظ بعض الإرتباط الإيجابي إلاّ أن هانوشاك يعتقد بأن الحجج التي تسعى إلى إثبات أن تجربة الأستاذ تؤثر بصفة قوية في التعليم ليست حججا مقنعة.

وقد تم تثمين هذا الحكم في الدراسات الحديثة التي أجراها كل من شوب CHUBB وموMOE سنة 1990، ([2]) واللذان لاحظا أن تجربة هيئة التدريس في مدرسة ما ليست لها علاقة بنتائج التلاميذ.

وفي عينة من المدارس لاحظا أن نسبة المدرسين من ذوي الخبرة الهامة، كانت تقريبا نفسها في المدارس التي سجل فيها التلاميذ نتائج جيدة أو المدارس التي سجلت فيها نتائج سيئة.

هكذا ففي أغلب البلدان الصناعية، فإن الاكتفاء بتخصيص انفاق أكبر لتكوين المكونين،لا يؤدي، لوحده، إلى المنافسة في تحسين النتائج المدرسية للتلاميذ.

([1]) ([2]) KEN GANNICOTT, OPCIT, P 235

2. عدد التلاميذ في القسم الواحد : يعتبر النقاش حول ما ينبغي أن يكون عليه عدد التلاميذ في القسم الواحد من أقدم النقاشات في التربية. وهي مسألة جد مهمة للسياسة المتبعة، باعتبار أن أجور المعلمين تمتص نسبة مرتفعة من النفقات المخصصة للتربية، على اعتبار أن أي تغيير حتى ولوكان بسيطا، في معدل عدد المعلمين وعدد التلاميذ، يكون له أثر كبير في التمويل اللازم. الحملات التي تهدف إلى تقليص عدد التلاميذ في القسم تتبوء مكانة هامة في سلم انشطة نقابات المعلمين، وبهدف كسب دعم عدد كبير من المجتمع لهذا التوجه، لاسيما إذا اقتنع هذا الأخير بأن ذلك يساهم في تطوير النتائج المدرسية.

لقد تم إعداد دراسات كثيرة في هذا الموضوع، ورغم الفروقات الموجودة بين تلك الدراسات، إلا أن النتيجة العامة، هي أن خفض أعداد التلاميذ في القسم الواحد، دون أن تبلغ مستوى هذا التخفيض عتبة معينة ليس له أي أثر على النتائج الدراسية، سواء كان في الدول النامية أو في الدول الصناعية.

ففي 1974، قام لافور LAFLEUR ([1]) ومجموعة من الباحثين بمقارنة تلقائية لـــ 130 دراسة أجريت في عدد من الدول، توصلت إلى أن نوعية التكوين لا تتوقف على عدد التلاميذ في القسم، ولكن هذه الدراسات خلصت إلى أن هذا الإجراء أدى إلى تسجيل ارتياح أكبر لدى المعلمين.

وفي 1982، قام قلاص GLASS ([2]) ومجموعة من الباحثين بتلخيص نتايج 77 دراسة، ولاحظوا أنه إذا كان عدد التلاميذ يتراوح ما بين 30 و40 تلميذ في القسم، فإن نتائج التعليم لا تتحسن إلا قليلا، عندما ينخفض عدد التلاميذ بشكل غير حاسم، وإن التطور في النوعية يكون أكبر أهمية عندما يتم تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد إلى ما دون 15 تلميذ.

أما هانوشاك ([3])، فقام بإنجاز 112 دراسة في 1986، ووجد 23 منها فقط ذات دلالة إحصائية. والشيئ الملفت للإنتباه هو أن أغلبية هذه الحالات (14 من بين 23)،

([1]) DAVID THROSBY, l'éducation pour le vingt et unième siècle questions et perspectives, 1995, P 235
([2]), ([3]) IDEM, P 236

تمثل ارتباطا سلبيا. وهذا معناه أن نتائج التعلم تكون أحسن في الأقسام الأكثر اكتظاظا، علما أن مفهوم الإكتظاظ هنا لا يعني أن يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد مستوى 35 أو 40 تلميذا.

وإذا كان صحيحا أنه في الأقسام الصغيرة (10 إلى 15 تلميذ)، يتعلم الأطفال بسرعة، لأن المعلم يهتم بكل تلميذ على حده، فإنه في الأقسام التي تعاني من الإكتظاظ الشديد، والتي يصل فيها التلاميذ إلى 70 فما فوق، يصبح فيها الإهتمام بالإنضباط والمراقبة على حساب فعالية عملية التعلم.

ومهما يكن، فإن عدد التلاميذ في القسم، على عكس الإعتقاد الشائع ليس له أهمية كبيرة في النتائج المدرسية، بشرط أن يبقى في مجال من 25 إلى 50 تلميذ في القسم.

ومن جهة أخرى فإن تخفيض عدد التلاميذ في القسم يتطلب تكاليف باهظة. وإذا حاولنا خفض عدد التلاميذ في قسم يحتوي على 30 تلميذ في المتوسط إلى 25 تلميذ في مدرسة لـــ 600 تلميذ، فهذا يؤدي إلى زيادة النفقات بـــ 20 % واحتمال زيادة نفقات التجهيز. ([1])

وبدون شك، واعتبارا أن الهدف هو تطوير نوعية المدرسة، فإنه يمكن استخدام هذه الموارد في مجالات أخرى عدا تقلييص عدد التلاميذ في القسم الواحد.

3. الوسائل التعليمية : تتمثل الوسائل التعليمية في الكتب المدرسية والكتب المكملة للكتب المدرسية، والخرائط، السبورة، الطباشير...إلخ، وأهم شيئ في هذه القائمة هو الكتب المدرسية، ذلكلأن الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى لتعلم التلاميذ لا تحتاج إلى برهان. ولكن رغم لأهمية هذه الوسائل إلا أنها في معظم الأحيان غير متاحة بالعدد الكافي بل تعتبر من بين الوسائل الأكثر إهمالا في السيرورة التربوية، خاصة على المستوى الإبتدائي، حيث أن هذا المشكل قائم في الدول النامية بصفة خاصة، فالتلاميذ لا يملكون الكتاب أصلا، أو أنهم مضطرون لتقاسمه مع زملائهم، كما أن المراجع المتاحة كثيرا ما تكون من نوعية سيئة سواء من حيث شكلها أو من حيث مضمونها.

([1]) IDEM, P 237

إن أهمية الوسائل التعليمية تسمح لنا بالتفكير في المردودية برفع الكمية وتطوير النوعية، خاصة بالنسبة للكتب المدرسية التي لها تأثير كبير في نوعية التعليم. لكن المشكل هنا يكمن في أن النفقات المخصصة لميزانيات التربية لعدد كبير من الدول النامية، وهو ما يعتبر واضحا في الواقع تخصص لتسديد أجور المعلمين، بحيث لا يبقى منها إلا القليل لشراء الوسائل التعليمية وهذا حتى في أوقات اليسر المالي.

ويزداد المشكل تفاقما في فترات الأزمة الإقتصادية، المتميزة بتضييقات مالية، حيث تتأثر بالأساس مشتريات الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية الاساسية، التي عادة ما تتعرض للتقليص في المقام الأول. ولهذا ينبغي أن نبذل مجهودات كبيرة للحصول على الوسائل التعليمية بهدف تحسين النوعية المدرسية في الدول النامية، وأن تنصب هذه المجهودات على الكتاب المدرسي بالدرجة الأولى، سواء من حيث شرائه أو إنتاجه المحلي و/أوتوزيعه. وهنا يمكن الإشارة إلى المجهودات التي تبذلها فعلا بعض الدول في هذا الموضوع مثل الجزائر التي تغطي حاجات التلاميذ من الكتاب المدرسي.

وعلى صعيد آخر فقد بدأ إدخال الكومبيوتر في التعليم في تغيير طبيعة العملية التربوية تغييرا جذريا، فالطرق التقليدية للتربية والتعلم تشهد تحولا في هذا الميدان، حيث يتم تعويض الوسائل التعليمية كالسبورة السوداء والطبشور ودفتر التمارين وغيرها، بمناهج تعليم تعتمد على المعلوماتية، والكتب المدرسية تترك مكانهاشيئا فشيئا للبرامج الجاهزة المتضمنة في الأقراص المضغوطة. ورغم أن الكثير من هذه التجديدات مازال في مرحلة جنينية، إلا أنه تم تجريبها في مختلف السياقات المدرسية في البلدان المتطورة، في حين بدأت الحواسب تنتشر وتترك آثارها في بعض البلدان النامية أيضا.

ولا يمكن اعتبار هذا التقدم في تكنولوجيا التربية كمجرد إدخال تقنية جديدة في المدارس فحسب، فلكي تستعمل هذه التقنية استعمالا ناجحا ينبغي القيام بعمل جبار لإعداد البرمجيات التعليمية ورسكلة المدرسين، وإجراء إعادة توجيه جوهري للكيفيات التي يتم بموجبها الخدمات التربوية.

وإجمالا فيمكن القول أنه إذا ما تم تسيير هذه التكنولوجيات بحكمة فإن تأثيرها سيكون بدون شك إيجابيا جدا على نوعية التعليم الممنوح في المدارس. إلا أنه يتعين القيام بتحليل إقتصادي واف لمزايا وتكاليف هذه التقنية في المستقبل.

4. محتوى البرامج الدراسية : يعتبر المنهاج الدراسي (أو المحتوى الدراسي في مادة معينة وفي مستوى دراسي محدد) عنصرا محددا لنوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، فبعض الدول بذلت مجهودات لضبط وتنسيق وتنظيم البرامج الدراسية، حتى تقدم تعليما ذي جودة. وفي الدول النامية، انصب الحوار بالنسبة للبرنامج على احتياجات التعليم " المهني " والتعليم " العام "، وهذا عندما يبدأ التلاميذ بمعرفة الكتابة، القراءة والحساب. وتمثل إصلاح البرامج في المدارس الثانوية بإدخال عناصر تقنية ومهنية في البرامج، وهذا على أمل أن تتطور إمكانية الشباب لإيجاد عمل عند تخرجه (زيادة التشغيلية) ، وحتى يتم تكييف التعليم للإحتياجات المحلية. إلا أن هذه المجهودات المبذولة لتوزيع هذه البرامج المدرسية لم تتوج بنجاح المطلوب ويعود ذلك لسببين أساسيين : ([1])

يتمثل الأول، في كون أن للمدارس قدرات محدودة لبلورة مواقف التلاميذ في ضوء المهن التي يريدون، فالشيئ الذي يعتد به حقيقة هو نظام الحوافز المعتمد في الاقتصاد الوطني، إذ أن الطموحات المهنية للفرد تتحدد في ضوء الفكرة التي يكونها على مناصب العمل وعلى تفضيلاته الشخصية.

ويتمثل الثاني، في كون أن إطار النظام المدرسي الرسمي غير مهيأ للتكوين المهني، كما أن التعلم في المدرسة ليس فعالا ولا قليل الكلفة، على غرار التكوين الممنوح في عين المكان أو في المراكز المتخصصة، حيث تستعمل في تلقين المعارف العامة كالقراءة، الكتابة، الرياضيات والإدارك العلمي ودراسة الكفاءات القابلة للتطبيق بشكل واسع كالمحاسبة والضرب على الآلة الراقنة، وكذا بعض المفاهيم المهنية العامة كالموقف إزاء العمل واحترام الوقت والانضباط. وبدأ الجميع يدرك منذ زمن ليس بالقصير أن

([1]) KEN GANNICOTT, OPCIT, P 239

اكتساب المهارات المهنية النوعية، يتم أحسن في الأطر الأكثر ارتباطا بأماكن العمل في المستقبل.

المطلب الثاني : النوعية والفعالية في النظام التربوي

الفعالية هي صفة تقويمية للنظام التعليمي تدل على مستوى إنتاجيته وعلى مدى تحقيقه لأهدافه، ولذا فهي علاقة بين مخرجات النظام التعليمي ومدخلاته، وبين مخرجاته وأهدافه. ولهذا فهي تستند للإنتاجية وحساباتها وتأخذها كمؤشر على الكفاءة، كما تستند إلى العائدات وحساباتها فتتخذها مؤشرا على الكفاءة أيضا.

وهكذا يمكن تعريف الفعالية في المسار التعليمي على أنها العلاقة بين الوسائل الموضوعة تحت التصرف والنتائج المحققة. إذ يوصف النظام بأنه فعال إذا كانت الوسائل الموضوعة تحت التصرف تحقق أكبر قدر من النتائج.

وتقاس الفعالية النسبية للأنظمة التربوية عموما عن طريق نتائج الفحوصات والامتحانات، في حين تقاس فعالية هذه الأنظمة بالنسبة للمجتمع وبالنسبة للإقتصاد بمعدل مردوديتها على الصعيدين الخاص والاجتماعي.

أما تساوي الفرص أو الإنصاف فيقصد به المستوى أو الحد الذي يمكن للأفراد بموجبه أن يستفيدوا من التربية والتكوين في مجال فرص التعلم والالتحاق وتحقيق النتائج. فالنظام التربوي يكون منصفا عندما لا تكون هناك علاقة بين نتائج التربية والتكوين وبين الوسط الاجتماعي والاقتصادي وباقي العوامل الأخرى التي تقود إلى الإعاقة التربوية، فمثلا التربية حق لكل طفل يبلغ سن ستة سنوات، وأكثر من ذلك فهو إجباري ومجاني في الجزائر وفي بعض الدول الأخرى.

وهكذا فمن الفقرات السابقة يتبين أن الفعالية هي شرط لازم لتحقيق النوعية، على ألاّ يكون السعي لتحقيق الفعالية على حساب مبدأ الإنصاف بين المتعلمين. وإذا كان من الصعب وضع محددات رئيسية لتحقيق الفعالية ومن ثم النوعية فإنه عادة ما يتم اللجوء إلى عدد من الطرق والمناهج لبلوغ هذا الهدف.

إن عملية التعلم هي عملية معقدة لكنها تتمحور حول العلاقة بين المتعلمين والمعلمين، فالتعلم يكون منسجما عندما يكون هناك ترابط وثيق بين قيم وأهداف هاتين الفئتين. مع العلم أن هذه العلاقة تتوقف بشدة على الموارد الموضوعة تحت تصرف المدارس، وعلى أهداف برامج التعليم فيها وعلى الممارسات البيداغوجية المتبعة.

ويشير عدد متزايد من الدراسات إلى وجود عدد من العوامل التي تؤكد الترابط القوي بين الموارد ونجاعة المدارس، وهي الدراسات التي أجريت في عدد من البلدان ذات الدخل الضعيف. وتبين أن مستويات التحصيل المعرفي يمكن تحسينها بشكل محسوس من خلال الكتب المدرسية وباقي العتاد البيداغوجي ومن خلال تقليص حجم الأقسام وكذا من خلال تربية تعويضية لفائدة الأطفال من طرف مساعدين تربويين في إطار بيداغوجي الإسناد والدعم. ([1])

ومن الناحية المنهجية فإن هذه الدراسات تتجاوز المفهوم التقليدي لدالة الإنتاج، من حيث كونها تركز على الموارد ودورها الحاسم في تحسين نوعية التربية.

إن المدارس هي بالتأكيد ليست مصانع لصنع منتوجات متماثلة وفق كيفيات تقنية محددة سلفا، ففعالية المدارس تتوقف على الطريقة التي تتم فيها العملية التربوية ذاتها حيث يقدم المعلمون والمتعلمون ما هو متاح لديهم من إسهامات في سيرورة تفاعلية ذات طبيعة خلاقة.

إن البحوث التي تمت حول الفعالية المدرسية تبين أن المدارس الإبتدائية التي تحقق نجاحا هي تلك التي تتميز عادة بقيادة قوية، وبمحيط مرتب على مستوى المدرسة والقسم وبمعلمين ينصرف إهتمامهم إلى العناصر الاساسية للبرنامج التعليمي، ويتوقعون قدرات ومردود جيد لتلاميذهم عن طريق التقويم الدوري. وتبرز البحوث كذلك عناصر أخرى حول فعالية التربية حيث تبين أن المقاربات البيداغوجية المهيكلة مثل التصميم المرتب لمهام التعلم ولأهداف الواضحة واستعمال الوسائل البيداغوجية المناسبة والمراقبة المنتظمة لمستويات التحصيل وتمكين المتعلمين من استعمال كفاءاتهم هي كلها عوامل مفيدة من أجل صياغة استراتجيات الإصلاح الهادفة إلى تحسين النوعية.

([1]) Rapport mondial de l'UNESCO, l'exigence de qualité, 2005, P 258

ولقد أثبتت التجربة أن البلدان مثل الهند، جنوب إفريقيا، وبلدان جنوب شرق آسيا([1]) التي نجحت في إصلاحاتها التربوية وحققت مستويات عالية من النوعية في التعلم تطلبت دورا هاما ودافعا من قبل السلطات العمومية، كما تطلبت نوعا من الاستمرارية والمثابرة في السياسة المتبعة في الميدان التربوي لمدة لا تقل عن عشرين سنة. وعليه فإن رؤية على المدى الطويل للتربية هي أمر حيوي لتحقيق النوعية.

ولبلوغ هذه الغايات ينبغي الوصول إلى تحقيق يدعى بالمدارس الفعالة، وبأن تكون خيارات السياسة التربوية وضع النوعية في محور اهتماماته.ا

ومسالة الفعالية المدرسية تثير منذ عدة سنوات نقاشا ساخنا لدى الباحثين والمخططين وأصحاب القرار في ميدان التربية والتكوين.

لقد ذهب البعض إلى حد القول أن التركيز على بعض العوامل كعدد التلاميذ في القسم الواحد، أو مرتبات المدرسين أدى إلى إهمال بعض الجوانب الهامة جدا في تحديد النوعية الدراسية كالقيمة الأخلاقية والمعنوية للمدرسة، وكتفاني المعلمين أو إخلاصهم، أو كدعم الأولياء.

إن الفعالية المدرسية بهذا المعنى ترتبط ارتباطا وثيقا بمسائل التسيير وإدارة النظم التربوية على المستوى المركزي واللامركزي. وفي السنوات الحالية عادة ما نجد أن إدارة التربية هي موجودة في ثلاث مستويات كبرى في مختلف البلدان.

على الصعيد المركزي، وتتمثل في الوظائف الاساسية للتخطيط، وإعداد الاستراتيجية القطاعية، وتوفير المدخلات ومتابعة وتقويم الامتحانات الوطنية.

وعلى المستوى اللامركزي، فتقوم البنية الإدارية بمنح الدعم والمساعدة الضرورية للمدارس من خلال ضمان إيصال المدخلات ومتابعة النتائج الدراسية، وهي مركز الاستقطاب لدعم الجماعات المحلية.

وأخيرا على مستوى كل مدرسة حيث يكون دور المسير هو متابعة السير اليومي وتحفيز الموظفين.

([1]) Rapport mondial de l'UNESCO, l'exigence de qualité OPCIT, P 260

في أغلب البلدان ([1]) تتميز إدارة التربية بمركزية شديدة، وقد بينت بعض الأبحاث أنه بالإمكان تحسين النوعية الدراسية بصفة معتبرة باللجوء إلى اللامركزية حتى ولو تعلق الأمر بلا مركزية بعض جوانب تسيير التربية فقط. كما دلت هذه الأبحاث أنه من المستحسن أن تمنح المدارس استقلالية أكبر. وأن تصبح سيرورة أخذ القرار لا مركزية. ذلك أن المدارس بصفة عامة هي في وضع يسمح لها بالإستجابة للإحتياجات ورغبات المجتمع المحلي بكيفية أحسن مقارنة بالاساليب المستخدمة في التسيير المركزي.

وفيما يرتبط بخيارات السياسة التربوية فلا يمكن لاستراتيجيات تحسين التعليم، سواء في المدى القصير أو الطويل، في البلدان النامية أو البلدان السائرة في طريق النمو، أن تتجاهل أو تغفل الأخذ في حسبانها نوعية التعليم. فبرامج التوسع في التعليم التي ترتكز فقط على أعداد التلاميذ، دون الأخذ في الحسبان نوعية التعليم الممنوح، قد تؤدي إلى نتائج عكس الغايات المنشودة.

في البلدان النامية، ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار كل العوامل المؤثرة في نوعية المدرسة، وذلك للتمكن من تحديد تلك العوامل التي تقف كحوافز حاسمة في طريق التطوير، مع العلم أن هناك نوعا من التكامل بين هذه العوامل،سواء تعلق الأمر بالمعلمين أو بمعدلات التأطير أو بالوسائل التعليمية وبالمناهج.

([1]) أنطوان رحمة، اقتصاديات التعليم، جامعة دمشق، 1982

المبحث الثاني : المردود الداخلي للنظام التربوي

يتحدد مردود النظام التربوي، بشكل عام بتأثير عدة عوامل داخلية وخارجية ولكل منهما مؤشرا.

وحتى نتمكن من الإطلاع على هذا النوع من المردود، فقد قسمنا هذا المبحث إلى ثلاث مطالب : الأول مفهوم مردود النظام التربوي، والثاني عن المردود الداخلي ومؤشرات قياسه، والثالث عن المردود الخارجي ومؤشراته.

المطلب الأول : مفهوم مردود النظام التربوي وعناصره

يعرّف المردود في الاقتصاد على أنه نتيجة نشاط إقتصادي لفترة وباستعمال وسائل معينة فقد تحدد المردودية بالنتيجة في شكلها المالي المطلق، أو المعدل، أو العلاقة بين النتيجة والوسائل المستعملة للحصول عليه ([1])، وهو تعريف يمكن أن نطبقه في ميدان التربية والتعليم. و لايتعلق الأمر بطبيعة الحال اعتبار المدرسة كمصنع لإنتاج حاملي الشهادات، بل الهدف هو استعمال الموارد المتاحة بأفضل ما يمكن، ليس للحصول على أكبر إنتاج ممكن فحسب بل وبنوعية متطابقة مع احتياجات المجتمع.

إن المردود في النظام التربوي وفقا لهذا التعريف، إنما يعني الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت. وبمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات التربوية باستخدام حد أدنى من المدخلات. وهو ما يقابل إلى حد ما معنى الأداء في مجال التسيير، حيث يعبر هذا المفهوم عن مجموع كل من الفعالية والكفاءة أي تحصيل أكثر ما يمكن من الأهداف وبوسائل وتكاليف أقل. ([2])

ويقودنا هذا المفهوم إلى محاولة التعرف على مدخلات النظام التربوي ومخرجاته.([3])

1. مدخلات النظام التربوي : يكشف تحليل النظام التربوي عن عدد من المدخلات التي تؤلف عناصر هذا النظام، ويمكن تصنيف هذه المدخلات على النحو التالي :

([1]) LETHAN KHOL. L’industrie de l’enseignement – Editions de minuit 1997

([2]) دادي عدون وآخرون، مراقبة التسيير، دار المحمدية العامة، 2004، ص 25

([3]) إبراهيم الجدع، مرجع سبق ذكره، ص 3

- الأهداف التي ينبغي تحقيقها : ويتعلق الأمر بالأهداف الكمية كعدد المتخرجين المزمع الوصول إليه، والأهداف النوعية مثل المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها هؤلاء المتخرجون، كمستوى التحصيل الذي يزودون به، وأنواع المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف التي يكتسبونها.
- التلاميذ : باعتبارهم قلب الرحى في العملية التعليمية ومحور النظام التربوي كله بما يتصفون به من خصائص نفسية واجتماعية وجسدية، تختلف حسب أعمارهم وحسب المجتمع الذي نشؤوا فيه.
- المدرسون : وتتمثل مهمتهم في قيادة عملية التعلم والتعليم، ومساعدة التلاميذ على اكتساب المحتويات الدراسية، ولهم هم أيضا خصائصهم ومؤهلاتهم التربوية.
- الوسائل التعليمية : وتتمثل في الوسائل البيداغوجية والكتب المدرسية والأدوات التعليمية الأخرى، وأجهزة المخابر والورشات وغيرها كما ذكرنا في مبحث سابق.
- الإدارة التربوية : هي الهيئة المؤطرة والمنظمة للعملية التربوية في مجموعها، وتتمثل مهمتها الأولى في تسيير النظام وتوجيهه وتقويمه، وهي مهمات تقتضي التعامل مع جميع مدخلات النظام بكيفية ملائمة ومنسقة.
- البناءات المدرسية : أي المنشآت التعليمية من أبنية وما تتضمنه من أثاث وتجهيزات تقتضيه عملية التربية والتعليم.
- المحتويات الدراسية : ويقصد بها مضامين التربية والتعليم وما تحتويه من معارف ومهارات موضوعية في شكل مناهج دراسية، يتم تصورها وتنظيمها في ضوء الأهداف المرسومة للنظام التربوي، وبما يلائم خصائص الطلبة وحاجاتهم النمائية وقدراتهم على التعلم، وكذا خصائص المجتمع وحاجاته.

وتجدر الإشارة إلى أن النظام التربوي يستمد هذه المدخلات من المجتمع، فكل مدخل مصدره قطاع أو أكثر من قطاعات المجتمع. فالطلبة والمدرسون مثلا مصدرهم السكان، ولذا فهم يحملون الخصائص الاجتماعية للفئات السكانية التي ينتمون إليها. وأهداف التربية والمناهج الدراسية تستمد في معظمها من ثقافة المجتمع ومن مجموعة

القيم والمعارف والمهارات التي يسعى المجتمع لتعليمها لأبنائه، كما تساهم قطاعات المجتمع السياسية والاقتصادية في تحديد أهداف التربية ومحتواها.

أما التجهيزات والمرافق التربوية فتتوقف على حجم ما يخصصه المجتمع في ناتجه الاقتصادي ودخله الوطني للاستثمار في التربية، وهذا فضلا عن تأثر النظام التربوي وتفاعله مع النظم التربوية في العالم، فيتأثر بها في بنيته وتقنياته وتنظيم مناهجه.

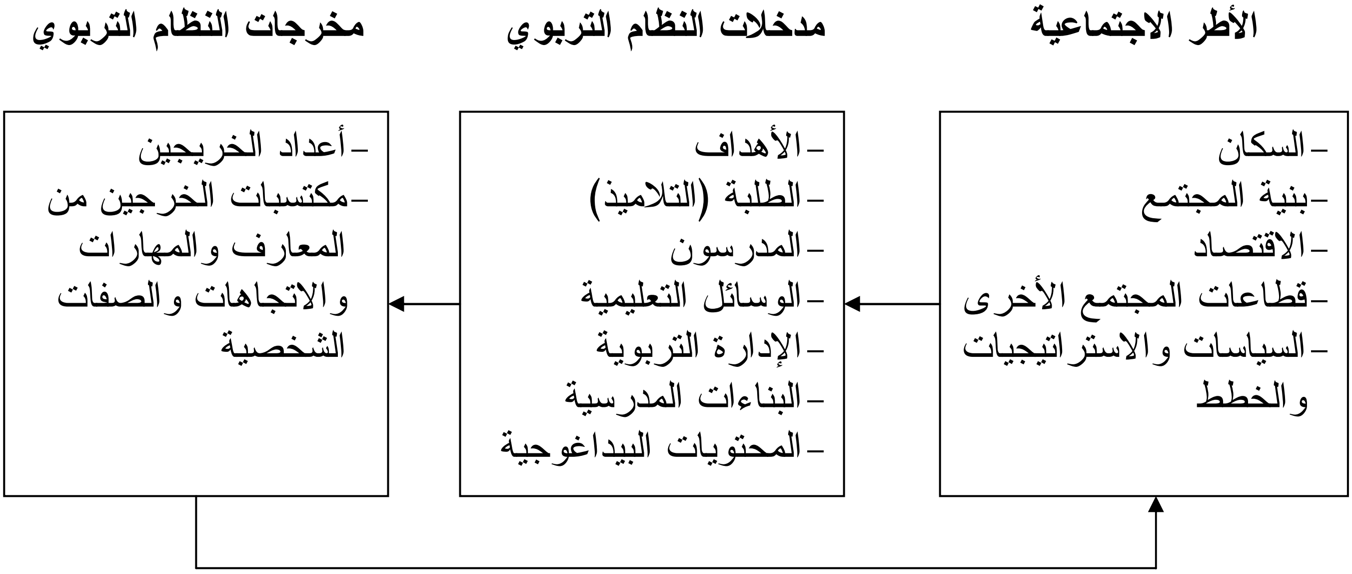
2. مخرجات النظام التربوي : هي النتائج العملية التربوية من المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والمواقف وسواها التي يكتسبها التلاميذ، فهي بهذا المعنى نتيجة التفاعل الحي بين مدخلات النظام التربوي أثناء سيرورة التعلم والتعليم.

وتتجلى هذه المخرجات في الخريجين، وتقاس بعدد الناجحين والخريجين ونسبتهم مقارنة بعدد الداخلين المسجلين، كما تقاس بمستوى تحصيلهم، وبكفاءات القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي اكتسبوها لحاجات الحياة الإجتماعية، وكذا ملاءمة عدد الخريجين وكفاءاتهم النظرية والعملية لحاجات المجتمع وسوق العمل والتنمية.

وهكذا إذن ترتد مخرجات النظام التربوي على المجتمع بقطاعاته المختلفة، فتساهم في تشغيلها واستمرارها وتعديلها وتنميتها، الأمر الذي يجعل التربية عاملا أساسيا في التغيير والتطوير والتنمية الشاملة، بجوانبها السكانية والثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والإدارية وسواها من جوانب المجتمع.

والشكل التالي (رقم1) يبين طبيعة المدخلات ومرحلة التفاعل بين تلك المدخلات، وما ينجم عن هذا التفاعل من نتائج.

الشكل رقم 1 : بنية النظام التربوي وسياقه الاجتماعي



المصدر : إبراهيم الجذع – مرجع ذكر سابقا

وهكذا يتضح أن مدخلات النظام التربوي إنما يستمدها من المجتمع وما توفره أطره وقواه من إمكانيات وفرص، ويجري التأليف بين مختلف عناصر هذه المدخلات، حيث يؤدي فعل وحركة وأداء هذه العناصر ضمن عملية التعلم إلى الحصول على نتائج كمية ونوعية، تتمثل في عدد الخريجين ومستويات تحصيلهم، ليمارسوا بدورهم عملية التطوير الإجتماعي من خلال اندماجهم الوظيفي والاجتماعي في الحياة المهنية.

وبذلك يمكن القول أن مردود النظام التربوي هو القدرة على الوصول إلى نتيجة معينة، أي القدرة على إنجاز عمل معين بحيث تتحقق الأهداف المرسومة سلفا. وهو العلاقة بين مخرجات النظام التربوي ومدخلاته فيما يعرف بالكفاءة في الاقتصاد، وبين مخرجاته واهدافه فيما يعرف بالفعالية في الاقتصاد، فهو يقدر أو يقيس إنتاجية النظام من جهة، ويقدر مستوى ملاءمة المدخلات والمخرجات لأهداف النظام من جهة أخرى.

وعلى صعيد آخر يؤكد مفهوم المردود على الجانب الاقتصادي، فيهتم بتقدير مردود النظام التربوي من الناحية الاقتصادية، كأن يأخذ مدخلا من مدخلات الإنفاق على التربية مثلا، ويسعى لتقدير الجدوى والأرباح (أو الهدر)، الذي ينجم عن طريقة استخدام

المدخلات وحسن أو سوء استخدامها. فيأخذ مؤشرات النجاح والرسوب والتسرب في تقديراته، كما يأخذ بمعيار عام، وهو الحصول على أكبر مردود باقل تكلفة.

المطلب الثاني : المردود الداخلي للتربية ومؤشرات قياسه

1. المردود الداخلي للتربية : كما سبق و أن أشرنا فإن مدخلات النظام التربوي تتمثل في الأهداف، المعلمين، الطلبة، الإدارة التربوية، الوسائل تعليمية ...الخ، حيث تتفاعل كل هذه العناصر مع بعضها في عمليات التربية والتعليم، فتنتج مخرجات معينة. إن كل مكون من هذه المكونات يؤدي أدوارا خاصة في عمليات التعلم، ويمكن تقويم مستوى أداء أي منها لتلك الأدوار بإمكانيته في تحقيق الأهداف المبتغاة.

فإذا حقق النظام التربوي أهدافه المطلوبة يكون بذلك قد بلغ مستوى فعالية جيد أو المردود التام، وإذا حقق أي مدخل من مدخلات النظام دوره المطلوب كاملا بلغ المردود التام أيضا. ومن مجموع مردود المدخلات وقيامها بأدوراها بصورة متكاملة يتحقق المردود الداخلي للنظام التربوي.

إلا أن هذا المستوى من العمل الوظيفي المتكامل لجميع المدخلات صعب التحقيق، لذا يظهر المردود الداخلي لأنظمة التربية، بدرجات تتفاوت حسب إنتاجية كل مدخل ومدى تأثره بالعوامل الأخرى.

إن توصيف وتحليل المردود الداخلي يبين غلبة الطابع النوعي عليه، فهو يرتبط بمدى جودة المدخلات بصفتها الملائمة لإنتاج المخرجات المطلوبة كمّا ونوعا. ومن ثمة يجب قياس المخرجات، أي إدخال عنصر الكم، ويتم ذلك باحتساب عدد الناجحين والراسبين ونسبتهم إلى مجموعهم عند التحاقهم بالنظام التربوي. ومن أبرز هذه المظاهر الكمية مستوى التحصيل، والرسوب، والتسرب.

2. مؤشرات المردود الداخلي للنظام التربوي : من أهداف التعليم تمكين التلاميذ من بلوغ مستوى مناسب من تحصيل محتوى المنهاج أو محتوى الدراسي، ولذا يعتبر مستوى التحصيل الذي يبلغه التلاميذ مظهرا دالا على مستوى كفاءة النظام التربوي.

ويمكن توزيع مستويات التحصيل إلى درجات، واعتبار الحائزين على مستوى معين منها ناجحين ينتقلون إلى قسم أعلى (مستوى أعلى)، واعتبار الفئة التي لا تصل إلى ذلك المستوى من الراسبين.

إن كلا من مستويات التحصيل ومعدل الرسوب، مؤشر أساسي على مستوى الكفاءة. ([1])

2-1- مستوى التحصيل: يمثل هذا الجانب كفاءة النظام التربوي في إيصال التلاميذ إلى مستوى تحصيلي معين، لمحتوى التعليم من المعارف والمهارات والخبرات وغيرها. وهو يقاس عادة بالامتحانات المدرسية، وفي ضوئها تصنف نتائج نجاح التلاميذ إلى مستويات أعلى، ويحصل الرسوب عند مستوى اعتباري معين، وقد يكون دون الوسط، كأن يرسب التلميذ إذا لم ينل معدل عشرة 10 أو قريب من العشرة. ويلاحظ أن تقديرات مستويات النجاح تختلف من مجتمع إلى آخر، فهناك الأنظمة الإنتقائية التي تتشدد في قياس النجاح ومنح درجاته، وهناك الأنظمة المفتوحة التي تميل للتساهل في إعطاء معدلات النجاح من أجل تخفيض معدلات الرسوب وفسح المجال أمام التلاميذ حتى يتابعوا تعلمهم. وبسبب هذه الفروق يصعب إعطاء تقديرات عالمية مقارنة لمستوى النجاح.

وهذا ما أدى ببعض الدول على لسان الرأي العام أو كتابات المربين بالتنديد بالمستويات التحصيلية المتدنية للمتعلمين من مخرجات أنظمة العديد من البلدان في العالم، ولاسيما البلدان النامية، حيث توسع التعليم كثيرا وازدحمت الأقسام الدراسية بالتلاميذ، وتدنت نوعية المعلمين وأدائهم، وأخذت بعض الدول بالإضافة إلى هذه الثغرات بالنظام التربوي المفتوح، فينتقل التلاميذ من قسم إلى آخر بصورة آلية أو شبه آلية، بغض النظر عن مستوى تحصيله قدر اهتمامها بإخلائه المقعد لواحد جديد. ([2])

غير أنه يوجد عدد قليل من الأنظمة التي تحافظ على مستوى عال من جودة التعليم وارتفاع مردوده التحصيلي، وهي توجد في البلدان المتقدمة أكثر منها في البلدان النامية، وهذا راجع لسبب السنوات العديدة والمراحل والمستويات والتي قطعتها الأولى في تقدمها التعليمي الكيفي والكمي، وتوفر ظروف تعليمية فيها أفضل من البلدان النامية، التي يكاد

([1]) إبراهيم الجذع، مرجع سبق ذكره، ص 27،
([2]) إبراهيم الجذع، مرجع سبق ذكره، ص 28،

التطور الكمي في التعليم ومستلزماته، يستهلك طاقتها التعليمية. ينبغي على الدول النامية أن تنظر إلى تدني المستويات التحصيلية نظرة جدية وأن تعمل على علاجها بكل ما يتسنى لها من وسائل. إلا أن هذه البلدان تحتوي على العديد من المؤسسات التي تتصف بجودة التعليم وارتفاع مردوده في تحصيل التلاميذ، برغم شيوع الهدر فيها.

إن كلا من مستويات التحصيل ومعدلات الرسوب، مؤشر أساسي على مستوى المردود، فكلما ارتفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، دل ذلك على جودة النظام التعليمي وقدرته على تحقيق أهدافه بفعالية عاليه، وتنعكس الآية في حال انخفاض مستوى التحصيل ولاسيما حين يصل الإنخفاض إلى التدني ويؤدي إلى الرسوب.

2-2-الرسوب : يمثل الرسوب والإعادة المظهر البارز الثاني من مظاهر الهدر ونواقص الكفاءة الداخلية للتعليم. ويترتب على رسوب التلميذ أحد الأمرين :

- إما أن يهجر هذا التلميذ المدرسة، مع ما في ذلك من إهدار لما أنفق على تعليمه.
- أو أن تمنح له فرصة أخرى فيعاد تسجيله في المدرسة وهذا يؤدي إلى ارتفاع تكلفته لإزدياد عدد السنوات التي يقضيها في المدرسة، كما أنه قد يضيع فرصة أمام غيره من الراغبين في التعليم إذا كانت ميزانية التعليم لا تسمح بالتوسع فيه. ومن المعروف أن عوامل مستوى التحصيل والرسوب تكمن في صفات مدخلات التعليم وإنتاجيتها، وفي العوامل الإجتماعية المحيطة بها، وهكذا المعلم وأداؤه، والمنهج والكتاب وغيره من وسائل التعليم كافتقار بعض المناهج إلى التشويق وعدم استعمال طرق التدريس الحديثة، نظام القسم وعدد التلاميذ فيه، وأوضاع الأسرة الثقافية والإجتماعية والاقتصادية. جميع هذه العوامل تساهم في تحديد مستوى التحصيل والرسوب.

2-3-التسرب : يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل إتمام المرحلة التعليمية، كأن يترك التلميذ المرحلة الإبتدائية التي مدتها ست سنوات في السنة الثالثة أو الرابعة. بينما إذا انتهى من السنة السادسة ولم يلتحق بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة لا يعتبر متسربا. فالتلميذ الذي يترك المدرسة الإبتدائية في السنة الثالثة أو قبلها غالبا ما يرتد إلى الأمية.

لكن هذا التحديد للتسرب يختلف حسب أنظمة البلد واتجاهاته نحو التعليم. ففي البلدان المتقدمة يعتبر تارك المدرسة بعد الإنتهاء من التعليم الإبتدائي متسربا لأنه لم يتابع دراسته المتوسطة والثانوية.

ومشكلة التسرب خطيرة من حيث نتائجها، فهي خطيرة على التلميذ وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، وتكمن خطورتها على التلميذ في حرمانه من فرص التعليم والرقي في السلم الإجتماعي. وبالنسبة للأسرة فهي خسارة في فقدانها عاملا يضاف إلى قوتها المادية والمعنوية. وخسارة بالنسبة للمجتمع إذ أن مجموع المتسربين يشكلون عبئا وعائقا على التنمية الاقتصادية.

والتسرب من مظاهر انخفاض الكفاءة الداخلية لأنه يتضمن هدر الكلفة والجهود التي بذلت في تعليم المتسرب، باعتبار أنه يترك المدرسة قبل أن تتحقق الأهداف التربوية من تلك الجهود.

وتشترك في أحداث التسرب عوامل مدرسية وغير مدرسية، فمن العوامل الأولى البيئة المدرسية غير الجذابة للتلميذ، تقصير المعلمين في أداء أدوارهم، سوء استخدام مدخلات التعليم، الرسوب.

ومن العوامل غير المدرسية المستوى الثقافي والإقتصادي المتدني للأسرة، كالجهل ففي الحالة لا يستطيع الآباء مساعدة أبناءهم في دراستهم وتوجيههم، والفقر الذي قد يدفع الآباء لتشغيل أبناءهم في أعمار مبكرة، والمشكلات الأسرية كالخلاف بين الأبوين أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كلاهما، أو الزواج المبكر. فالنتيجة إذن هي أن ظاهرة التسرب هي ظاهرة خطيرة خاصة في المرحلة الأولى من المراحل التعليمية بسبب الإرتداد للأمية.

3. قياس المردود الداخلي للنظام التربوي : يتم اللجوء إلى استخدام طرق في قياس المردود الداخلي من الناحية الكمية بالاعتماد على مقاربة إحصائية، تتضمن معدلات تدفق الطلبة من سنة دراسية إلى أخرى، ومعدلات نجاحهم ورسوبهم وتسربهم، معتبرين أن التدفق المذكور معيار مناسب لتحديد المردود الداخلي. ويتوقف استخدام

أي طريقة من هذه الطرق على مدى توفر الاحصائيات والبيانات التعليمية في الدولة المعنية.

فالمفروض أن الطلبة الناجحين قد اكتسبوا المؤهلات المطلوبة في أهداف النظام التربوي، وأن نسب نجاحهم تدل على مستوى المردود الداخلي للنظام بمدخلاته وعملياته، وأن نسب الرسوب والتسرب تدل على نواقص المردود الداخلي ومعدلات الهدر. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤشرات معبرات تقريبية عن المردود الداخلي، وأن لها ميزة سهولة القياس والحساب.

ومن أشهر الطرق المعروفة لقياس المردود الداخلي للنظام التربوي وأكثرها استخداما طريقة الفوج الظاهري وطريقة الفوج الحقيقي والطريقة الشاملة وطريقة العينات كل هذه الطرق على اختلافها تعتمد في القياس على أساس التدفق الطلابي لفوج من التلاميذ. وقبل شرح كل طريقة على حده يجب تعريف معنى الفوج.

يعرف الفوج بأنه مجموعة من الأشخاص الذين يمرون معا بخبرة أحداث معينة على امتداد فترة من الزمن. وبناء على ذلك يمكن تعريف فوج التلاميذ بأنه مجموعة من التلاميذ الذين يلتحقون بالسنة الأولى من مرحلة تعليمية معينة في نفس العام الدراسي ثم يمرون بخبرة أحداث الإنتقال والرسوب والتسرب وإتمام الدراسة في القسم النهائي بنجاح كل بطريقته الخاصة. ([1])

3-1-طريقة الفوج الحقيقي : الفوج الحقيقي هو مجموع التلاميذ الجدد الذين يلتحقون معا ولأول مرة في السنة الأولى من إحدى المراحل التربوية. ولا يعتبر التلاميذ الراسبين في السنة الأولى والباقون فيه للإعادة ضمن الفوج الجديد وإنما يعتبرون من الفوج السابق.

وتقوم طريقة الفوج الحقيقي على متابعة تدفق أفراده من السنة الأولى إلى السنة الثانية، ثم إلى السنة الثالثة وهكذا حتى نهاية المرحلة التربوية. إلا أنه لم يتدفق جميع التلاميذ وفي كل عام إلى السنة الموالية لسنتهم إلا في أحيان قليلة، لما يكون الإنتقال آليا من سنة إلى سنة، أو ارتفاع مستوى الدراسي للتلاميذ أو إرتفاع المردود الداخلي في المدرسة، بحيث ينجح كل تلاميذ القسم. والحالة الأكثر شيوعا هي نجاح معظم التلاميذ

([1]) المنتدى الإستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع. منشورات UNESCO سنة 2000، ص 46

الفوج إلى السنة الموالية ورسوب أقلية منهم، وتنقسم هذه الأقلية إلى مجموعتين، مجموعة المعيدين ومجموعة المتسربين. أما الذين ينتقلون من مدرسة إلى مدرسة أخرى، يحسبون ضمن المنتقلين إذا انتقلوا إلى السنة الموالية، وضمن المعيدين إذا انتقلوا إلى نفس السنة في المدرسة الأخرى.

وهكذا فإن تتبع تدفق الفوج الواحد يتضمن تتبع فئات ثلاث هي المنتقلون والمعيدون والمتسربون، وحساب عددهم، ونسبة عدد كل فئة إلى مجموع عدد تلاميذ الفوج. وقد يقتصر هذا الحساب على قسم واحد فتكون النتائج مؤشرا على المردود الداخلي للتربية في ذلك القسم، أو يتناول الحساب جميع أقسام المرحلة لقياس وحساب المردود الداخلي للنظام التربوي في المرحلة بأكملها. وتعتبر هذه الطريقة أدق بكثير عن باقي الطرق إلا أنها أكثر صعوبة لأنها تحتاج إلى بيانات دقيقة على كل تلميذ سواء كان ناجحا أو راسبا أو متسربا.

ولتنظيم الحساب يستعان بجداول التدفق على النحو التالي (الشكل 2) ص 67: نأخذ مثال بسيط لنفترض أننا لدينا مدرسة إبتدائية ذات ثلاث سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية والسنة الثالثة)، لنبدأ بحساب المردود الداخلي من السنة الدراسية 1985-1986. ولنفترض أن عدد التلاميذ الجدد في السنة الأولى هو 1000 تلميذ. يوزع التلاميذ في نهاية السنة الأولى إلى منتقلين ومتسربين وراسبين يعيدون السنة الأولى.

إن تنظيم تدفق الفوج بالطريقة المستخدمة تمكننا من متابعة تدفق الفوج خلال سنوات المرحلة الإبتدائية، والتمييز بين فئة المتسربين، والمنتقلين الذين يستمرون في الدراسة، وكذلك الراسبين الذين يعيدون السنة ويستمرون في الدراسة، واستخراج الحسابات اللازمة لاستخراج النسب المئوية للتسرب والإنتقال والرسوب في كل قسم على حده، أو في كامل المرحلة الإبتدائية، وكذلك استخراج بعض المؤشرات الأخرى، كأعداد ونسب الذين يعيدون مرتين، والذين ينجحون بدون إعادة طوال المرحلة الإبتدائية أو مع إعادة واحدة، وعدد السنوات التي استهلكت في إنجاز تعليم جميع أفراد الفوج عدا المتسربين، وغير ذلك من الحسابات البسيطة التي يمكن إجراؤها حسب متطلبات الدراسة وأغراضها.

وعلى سبيل المثال نذكر أن الفوج الذي اقترح كمثال للتوضيح وعدد أفراده 1000 تلميذ تخرج منه بعد ثلاث سنوات 410 تلميذا وتخرجت آخر دفعة منه في عام 1991 أي بعد ست سنوات مستهلكة في دراستها الإبتدائية ضعف المدة اللازمة، وأن نسب التسرب والإنتقال والرسوب في كل سنة خلال السنوات الثلاث الأولى كانت كما يلي :

السنة الأولى عام 1985 – 1986

نسبة التسرب = $\frac{50}{1000}$ = 5 %

نسبة الإنتقال = $\frac{810}{1000}$ = 81 %

نسبة الرسوب = $\frac{140}{1000}$ = 14 %

- السنة الثانية عام 1986 – 1987

نسبة التسرب = $\frac{40}{810}$ = 4,9 %

نسبة الإنتقال = $\frac{650}{810}$ = 80 %

نسبة الرسوب = $\frac{120}{810}$ = 14 %

- السنة الثالثة عام 1987 – 1988

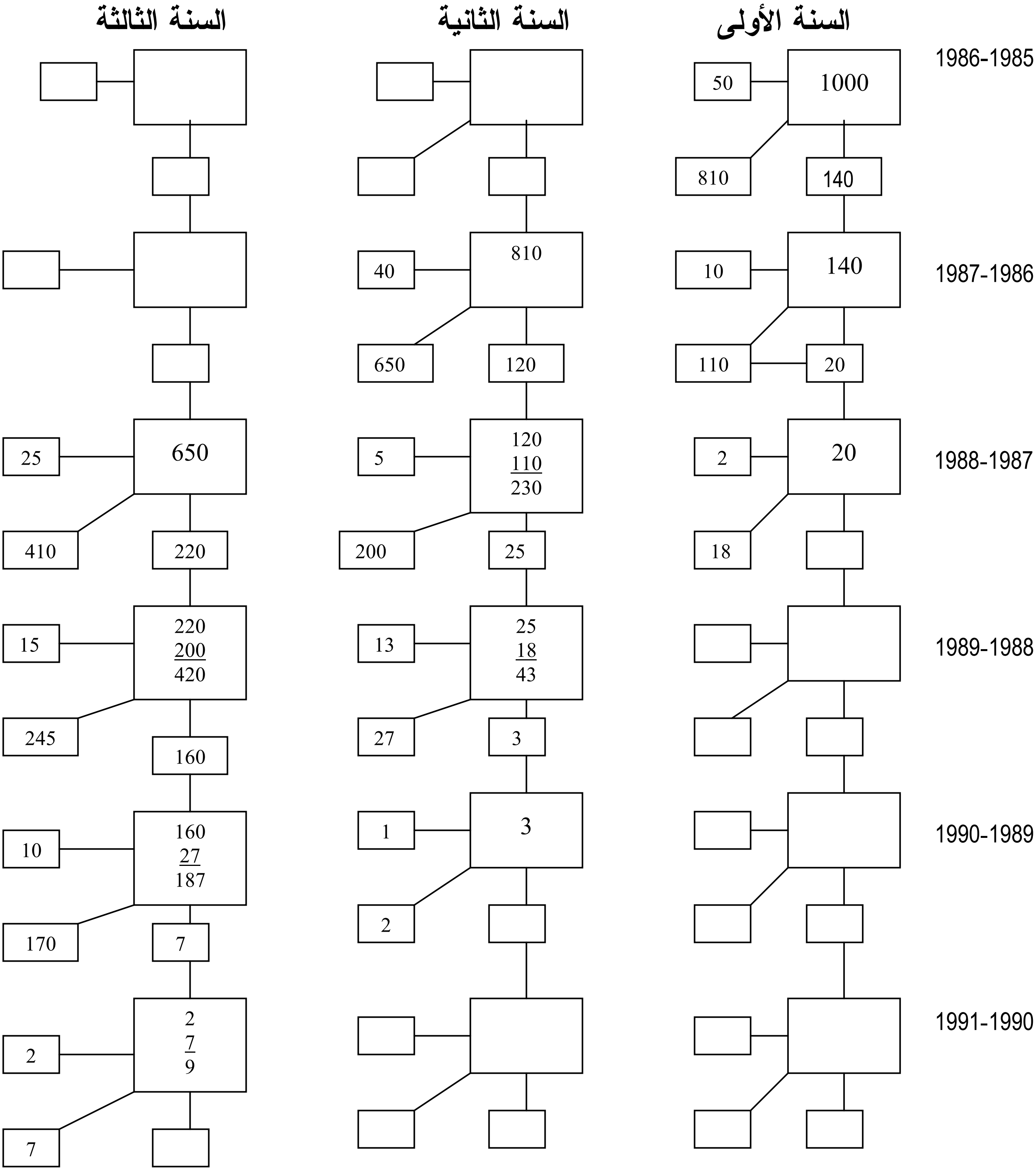
نسبة التسرب = $\frac{25}{650}$ = 3,8 %

نسبة الإنتقال = $\frac{410}{650}$ = 63 %

نسبة الرسوب = $\frac{220}{650}$ = 33 %

ويمكن متابعة الحساب بنفس الطريقة وفي كل سنة على امتداد سنوات الدراسة التي استهلكها الفوج (الشكل 2)

(الشكل 2) : تدفق فوج حقيقي من تلاميذ المرحلة الإبتدائية



المصدر : شكل تم إعداده على أساس معطيات المثال المقترح

3-2- طريقة الفوج الظاهري : يقصد بالفوج الظاهري مجموع التلاميذ المسجلين في القسم دون النظر إلى كونهم من الجدد أو أن بينهم معيدين المحولين من مدارس أخرى. وفي تدفق هذا الفوج لا يتابع الفوج نفسه خلال سنوات دراسته بل يؤخذ مجموع تلاميذ كل سنة دراسية في سنة معينة على حدة وعلى أنهم فوج، ويحسب التسرب والإنتقال والرسوب الذي يحصل في نهاية العام، لكل فوج على حدة ولكل قسم على حدة كما هو مبين في الشكل (3). حيث افترضنا وجود فوج في السنة الأولى الإبتدائي عدده 1000 تلميذ، وأنه أصبح في السنة الثانية 970 تلميذا. وأن أعداد المتسربين والمنتقلين والمعيدين كما مبينة في الشكل مما يسمح لحساب نسبها على النحو التالي :

- السنة الأولى عام 1985 – 1986

نسبة التسرب = $\frac{50}{1000}$ = 5 %

نسبة الإنتقال = $\frac{810}{1000}$ = 81 %

نسبة الرسوب = $\frac{140}{1000}$ = 14 %

- السنة الثانية عام 1986 – 1987

نسبة التسرب = $\frac{25}{970}$ = 2,6 %

نسبة الإنتقال = $\frac{845}{970}$ = 87 %

نسبة الرسوب = $\frac{100}{970}$ = 10 %

- السنة الثالثة عام 1987 – 1988

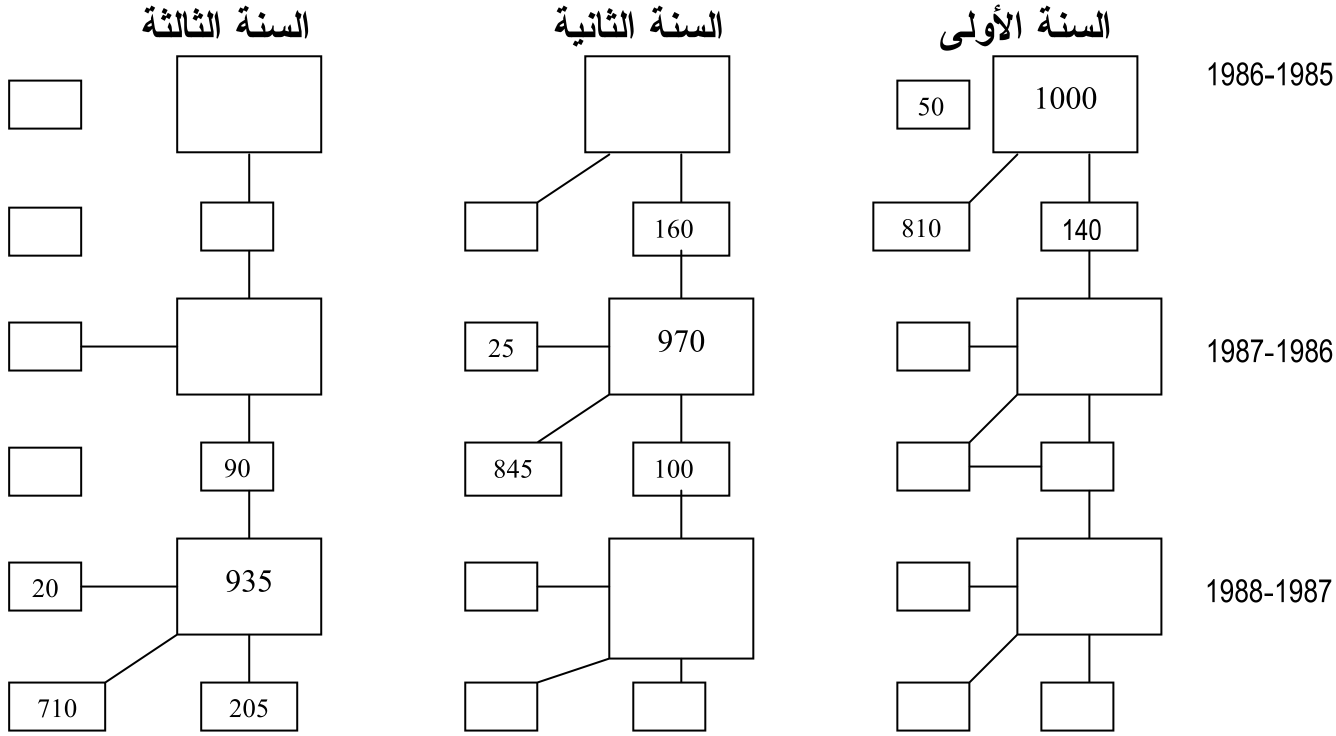
نسبة التسرب = $\frac{20}{935}$ = 2 %

نسبة الإنتقال = $\frac{710}{935}$ = 75 %

نسبة الرسوب = $\frac{205}{935}$ = 22 %

إن النتائج المتحصل عليها في الفوج الظاهري أقل دقة منها في الفوج الحقيقي، لأنها استخلصت من أفواج مختلطة بين جديد ومعيد ومحول من مدارس أخرى. ففي حالات قد نجد مثلا عدد التلاميذ في قسم دراسي ما أكثر مما كان عليه في القسم السابق. لكن لهذه الطريقة ميزة السهولة وسرعة الحساب. فهي لا تحتاج إلى متابعة الفوج عاما بعد آخر ولذا يكثر استخدامها في الأبحاث الموسعة والتقديرات العامة.

(الشكل 3) : تدفق فوج ظاهري من تلاميذ المرحلة الإبتدائية



المصدر : شكل تم إعداده على أساس المثال المقترح

3-3-الطريقة الشاملة : في هذه الطريقة تؤخذ جميع أفواج التلاميذ في المرحلة المراد دراستها. لنفترض أننا لدينا مدرسة إبتدائية من السنة الأولى إلى السنة السادسة، وفي كل سنة يوجد قسمين أي أن في هذه المدرسة 12 قسم فتتناول الطريقة الشاملة دراسة جميع هذه الأقسام في جميع المدارس الإبتدائية في النظام التربوي الذي تجري دراسته، خلال فترة زمنية وتستخدم في دراسة الأفواج الظاهرية في الغالب لسهولة المتابعة والحساب، إلا أنه يمكن استخدام الطريقة الشاملة في دراسة الأفواج الحقيقية، مما يزيد الدقة والصعوبة، فضلا عن أن الطريقة الشاملة بحد ذاتها شاقة، حيث أنها تأخذ جميع المدارس، وتتعامل مع أرقام كبيرة لذا ينصح باستخدام هذه الطريقة في الأنظمة صغيرة الحجم فقط.

3-4-طريقة العينات : تعتمد طريقة العينات على اختيار عينات من مدارس المرحلة المراد قياس مردوديته، مما يخفض حجم العينة ويسهل إجراء العمليات الحسابية. ومن المعروف أن اختيار العينة يخضع لعدة شروط حتى تكون ممثلة قابلة للدراسة واستخراج النتائج السليمة.

وتعتبر طريقة العينات طريقة أنسب من الطريقة الشاملة في دراسة النظم التربوية كبيرة الحجم. وتعتمد هذه الطريقة مثلها مثل الطريقة الشاملة على طريقة الفوج الظاهري أو الفوج الحقيقي، إلا أن طريقة العينات نظرا لاعتمادها على عينات محدودة فإن مما يزيد دقتها أن تعتمد على أسلوب الفوج الحقيقي لا الظاهري.

المطلب الثالث : المردود الخارجي للنظام التربوي ومؤشراته :

يقصد بالمردود الخارجي للنظام التربوي كفاءة النظام التربوي في تحقيق الأغراض الاجتماعية المطلوبة منه، أي كفاءته في تأهيل الطلبة حسب حاجات المجتمع، حيث يكونون عند تخرجهم قادرين على مزاولة الأعمال المطلوبة، يحققون ذلك في سلوكهم المهني، ويساهمون بفعالية في خدمة التنمية. ([1])

([1]) منير مرسي، مرجع سبق ذكره، ص 201

فالمردود الخارجي يظهر في ملاءمة مؤهلات خريجي النظام التربوي لمطلب المجتمع، وهو يزداد بارتفاع أداء الخريجين وتناسبه مع حاجات العمل ومستوياته، وينخفض بانخفاض الأداء وعدم ملاءمته.

ولا يقتصر مفهوم المردود الخارجي على الصفات النوعية لخريجي النظام التربوي، بل يتناول صفاتهم الكمية أيضا. فملاءمة عدد الخرجين لحاجات المجتمع من الطاقة العاملة، واتفاق توزعهم من حيث المؤهلات والاختصاصات مع حاجات المجتمع، جانب أساسي في المردود الخارجي، فهو يقضي على البطالة أو يخفض من نسبتها، فضلا عن تخفيف الهدر في الاستثمار التربوي، وزيادة فعالية الجهود التعليمية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وبالمقابل فإن زيادة عدد الخريجين المتخصصين عن احتياجات هيكل العمالة يعتبر هدرا كميا في المردود الخارجي، لأن ما أنفق في إعداد تلك الاختصاصات لم يفد في الاستثمار الاقتصادي أو التنمية، ودفع إلى تشغيل الخريجين تشغيلا غير اقتصادي.

وهناك نوعان من العوائد الخارجية للتعليم :

أ. عوائد " استهلاكية " مثل إعطاء فرصة للآباء للتخلص من متاعب الأبناء بإرسالهم إلى المدرسة أو استمتاع بعض الأطفال بالحياة المدرسية والمعيشة وسط الأقران.

ب. عوائد " رأسمالية " مثل زيادة القدرة الإنتاجية لدى الفرد، واكتسابه مهارة أوعائد القراءة البصيرة والإطلاع المفيد.

ينقسم العائد إلى عوائد فردية أو شخصية وعوائد اجتماعية. ومن العوائد الفردية زيادة دخل الفرد أو استمتاعه بوقت فراغه،

أما العوائد الاجتماعية مثل زيادة الدخل والناتج الوطني وزيادة الضرائب على الدخول وزيادة القدرة الذاتية العملية والتكنولوجية للدولة.

وأخيرا تنقسم عوائد التعليم إلى عوائد مادية وعوائد غير مادية، عوائد مالية أو مادية مثل زيادة قدرة الإنسان على الإدخار أو حسن الإنفاق.

عوائد غير المالية أو غير المادية فهي مثلا زيادة قدرة الإنسان على فهم الإنسان وقدرته على الإبتكار.

ومن بين المظاهر التي تساهم بها التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية فضلا عن العوائد الاستهلاكية والرأسمالية، الفردية والجماعية، المادية وغير المادية نذكر الجوانب التالية:

-يزود التعليم " بنية المهن " بالمهارات الفنية والإدارية اللازمة للنماء والتقدم الإجتماعي الإقتصادي في مختلف المجالات وعلى مختلف المستويات.

-ينمي التعليم القدرة الذاتية العملية والتكنولوجية بما يزود المجتمع من علماء ومهندسين وفنيين.

-ينمي التعليم القدرة الابتكارية، ذات الأثر المضاعف في النماء والتقدم في الأفراد الذين يتخرجون فيه أو في بعضهم على الأقل، فيزداد المجتمع بهم اندفاعا إلى طريق التقدم والتجدد.

-يزيد التعليم في قدرة الإنسان على اختيار عمله وعلى استقراره، وتكيفه الوظيفي، وعلى الرضى عن هذا العمل، والإستمتاع به، بشرط أن تكون هناك موائمة بين التعليم والتشغيل.

-إن التعليم يزيد رصيد الفرد والمجتمع من المعلومات التي تتوقف قيمتها وعائدتها على جدواها وفائدتها ومهارات تطبيقها في الحياة.

-إن التعليم يؤدي إلى زيادة في قدرة الفرد على فهم الآخرين والتفاهم معهم والتعامل والتعاون وإياهم.

-إن التعليم ينمي في الفرد القدرة على التغيير وتقبله، والإسهام في إحداثه والتكيف مع مستلزماته.

إن هذه النتائج تؤكد جميعها حقيقة علمية وثقافية وإجتماعية لا جدال فيها، وهي أن التعليم من الناحية " المثالية " أو " المبتغاة " فرصة ثمينة، بل ضرورة لا يمكن الإستغناء عنها في بناء الفرد والمجتمع، وفي الإسهام في عملية النماء والتقدم الإجتماعي والإقتصادي.

وتتوقف درجة الإسهام هذه على الكفاءة التعليمية التي تتوقف بدورها على مجموعة من العوامل منها :

- طبيعة " مدخلات " التعليم من حيث الحجم والنوعية.
- طبيعة " عملية " التعليم وما يتصل بها في جهود تنظيمية وإدارية.
- طبيعة "سوق العمل " وخصائص المجتمع الذي يستقبل " الإنتاج النهائي " للتعليم ويتعاطى مع مخرجاته.

خلاصـــة الفصـــل

لقد حاولنا في هذا الفصل التعرف على عدد من العناصر المحددة لنوعية التربية وهي العناصر التي تتمثل أساسا في مدخلات العملية التربوية وفي المحيط الذي تجري فيه، حيث أن تحسين نوعية المداخلات ومواءمة السياق التنظيمي والاجتماعي تؤدي إلى إضفاء الفعالية على مخرجات النظام التربوي خصوصا ما تعلق منها بالكفاءة المعرفية والمهارية للخريجين وامتلاكهم لآليات التكيف المستمر مع التغيرات التي قد تحصل في سوق العمل من منظور التكوين المتواصل والتكوين مدى الحياة.

وعلى صعيد آخر فإن أداء النظام التربوي وترشيد سيره وتجنب الإهدار فيه يتوقف على مردوده الداخلي ومردوده الخارجي حيث يمكن بناء على جملة من المؤشرات، قياس هذا المردود وتتبع مدى تطوره حسب السنوات والمراحل التعليمية، ومن ثمة اقتراح سبل ووسائل الإصلاح والتطوير.

إن السعي المتواصل لتحسين نوعية وفعالية التربية والتعليم، وضمان الإنسجام والتلاؤم بين خصوصيات منتوج المدارس من جهة ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى، وكذا العمل على التحسين المضطرد لمردود التربية لا يتحقق بدون إصلاح شامل وعميق لمجموع مركبات المنظومة التربوية، وهو ما سيتم بحثه في الفصلين القادمين المخصصين للنظام التربوي الجزائري.

الفصل الثالث : دراسة النظام التربوي الجزائري : واقعه وآفاقه

تمهيد

استقبل العالم القرن الواحد والعشرين بكل تحولاته العميقة وتقلبات أوجه الحياة فيه، وتأثيراته في نظام الأمم وحياة البشر، وسيتميز بكونه قرن التربية والعلم والمعرفة والتكنولوجيا والإعلام والإتصال. وليس للجزائر أن تتأخر عن مواكبة هذه التحولات والتقلبات بل يتعين عليها أن تتهيأ وتعقد العزم على مواجهة التحديات لربح الرهانات المستقبلية. ولا يمكن أن يتأتى لها ذلك ما لم يعتبر التعليم أولوية أولى وقطاعا استراتيجيا يتطلب الاهتمام من خلال نظام تربوي يجب أن توفر له الدولة كل الوسائل وأسباب التطور والرقي، باعتبار النظام التربوي قطاعا حيويا للإستثمار وليس مجرد قطاع للخدمات كما تمت الإشارة إليه في الفصلين السابقين.

فالتربية تعتبر إذن بمفهومها الشامل السبيل الأسلم الكفيل بضمان إنتاج قوة العمل التي بإمكانها الاستجابة كما ونوعا للطلب الإجتماعي ومستلزمات التطوير والتنمية، بما يتطابق وأهداف المجتمع وفق ما يضعه من مخطط وآفاق. فعن طريقها يتم تكوين الموارد البشرية ذات مستويات التأهيل المتنوعة التي يتوقف عليها تأطير النشاطات المختلفة في الاقتصاد والمجتمع.

إن التربية بهذا المعنى لا تعني مجرد الخدمة بل هي استثمار حقيقي ينطوي على إرادة الاستجابة لحاجيات السكان إلى التعليم، ومن ثم فهي تحمل تطلعاتهم إلى الترقية الاجتماعية.

وقد عرف المجتمع الجزائري منذ القديم، كما تشير إلى ذلك الدراسات التاريخية التي سوف نتطرق إلى بعض الأمثلة في هذا الفصل، بتقديره للعلم في حد ذاته واحترامه للإنسان المتعلم، ولذلك ما إنفك يسعى إلى تطوير التربية والتعليم عبر مختلف المراحل التاريخية سواء قبل الاستقلال أو بعده.

وبالنظر لحالة التخلف الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الشامل التي وجدت الجزائر نفسها عليها غداة استرجاع استقلالها، سنسعى في هذا الفصل للتعرف على أهم الخطوات التي تمت لتأسيس النظام التربوي الوطني والهياكل القطاعية التي أنشئت لإدارته

وتسييره، وكذا التعرف على أهم المحطات والفترات التي ميزت تطور هذا النظام وذلك من خلال المبحثين المواليين في هذا الفصل.

المبحث الأول : التطور التاريخي لنظام التعليم في الجزائر

بعد أن كانت الجزائر تخضع لنظام وتسيير المجتمع من طرف المستعمر الفرنسي في مختلف المجالات بما فيها التربية والتعليم، برزت منذ السنوات الأولى من استرجاع السيادة الوطنية، رغبة السلطات العمومية في تأسيس نظام تربوي جزائري مستمد من ثقافة المجتمع، أي الأبعاد التاريخية والحضارية للأمة الجزائرية والمقاومات الشعبية وأدبيات الحركة الوطنية. وذلك ليستجيب لطموحات المجتمع في التنمية ويضمن له الحق في التربية والتعليم.

وسوف نتطرق في هذا المبحث إلى النظام التربوي السائد ما قبل الاستقلال حتى 1962، ثم بعد الاستقلال أي بعد 1962 إلى يومنا هذا، وفي الأخير نظرة عن كل من قطاع التعليم العالي والتعليم والتكوين المهنيين. وهذه الجوانب نرى أنها تفيد في فهم وبناء نظرة حول الواقع الحالي لهذا القطاع وبالتالي إمكانية التطرق إلى آفاقه المستقبلية، إذ لا يمكن التخطيط أو حتى التفكير في حالة المستقبل دون التمكن من الحاضر والمشاكل المطروحة فيه.

المطلب الأول : نظرة حول نظام التعليم الجزائري ما قبل الاستقلال

كانت الجزائر قبل فترة الاحتلال الفرنسي تتوفر على شبكة واسعة من المؤسسات التعليمية، تمثلت أساسا في مجموعة الكتاتيب والزوايا والمدارس التي كانت منتشرة عبر أنحاء البلاد " حتى كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الريف، بل أنها كانت منتشرة بين أهل البادية والجبال النائية ". ([1])

وكانت جهود التعليم في هذه المؤسسات يقوم بها الأفراد والمؤسسات الخيرية والأوقاف المخصصة لذلك. وقد ساهمت قيم المجتمع الجزائري الداعية إلى نشر العلم والمعرفة من جهة، ومتطلبات الحياة والتطوير من جهة أخرى، في حفز الأولياء على

([1]) أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985

السهر على تعليم أبنائهم، إما امتثالا لحث الدين على التعليم، وإما لكون الأطفال في سن معينة لا يحتاجهم أبائهم في مساعدتهم في الزراعة والحرث، وإما لأن مهن التعليم والقضاء والإفتاء كانت مهنا ضرورية تتطلبها التركيبة الاجتماعية السائدة، وهذا فضلا عن أن ممارسة التجارة والحرف الأخرى آنذاك تتطلب معرفة الحساب ونحوه.

وبالرغم من سياسة الجهل والفقر التي عانى منها المجتمع الجزائري إبان الحقبة الاستعمارية وما رفق ذلك من إنتشار الأمية، اللهم إذا استثنينا ما سمي آنذاك بالتعليم الحكومي الذي كان يستفيد منه أبناء المعمرين وعدد محدود من الجزائريين إلا أن التعليم التقليدي استمر في الإنتشار حيث " بلغ عدد المدارس القرآنية والزوايا سنة 1871 بـــ 2000 موزعة على كافة التراب الوطني، فكانت توجد بقسنطينة مثلا 90 مدرسة قرآنية تضم 1400 دارسا سنة 1873، كما كان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية، وفي الجزائر العاصمة 100 مدرسة لتعليم القرآن والكتابة والحساب ". ([1])

وقد تواصلت هذه الجهود بالرغم من التصنيف الاستعماري على هذا النوع من التعليم، فكان للمدارس التي أنشأتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين دور بارز في تعليم اللغة العربية وترقية الثقافة الإسلامية والمحافظة على الهوية الجزائرية. كما كانت المدارس التي أنشأها حزب الشعب الجزائري حواضن للعلم والتربية الوطنية.

المطلب الثاني : تطور النظام التربوي بعد الاستقلال

لقد جرى سنة 1962 تنصيب لجنة سميت بلجنة إصلاح التعليم وكان من مهامها الرئيسية محاولة وضع خطة تعليمية للنهوض بالواقع التربوي للبلاد. ونشرت هذه اللجنة خطتها في شكل تقرير مع نهاية سنة 1964 وهو التقرير الذي ركز على جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : ([2])

- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- تشجيع تأليف الكتب المدرسية والعمل على توفير الوثائق التربوية والوسائل البيداغوجية.

([1]) الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل الاستقلال وبعده، مجلة الثقافة عدد 95، 1986

([2]) المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الاساسي، 1998، ص6

- توظيف مجموعة كبيرة من الممرنين والمساعدين.
- الاستعانة بأساتذة ومدرسين من الدول الشقيقة والصديقة من خلال عقود التعاون المختلفة.

1. مراحل تطوير التعليم : ويمكن التمييز هنا بين أربعة مراحل رئيسية نعتبرها مراحل مفصلية في تطور النظام التربوي. ([1]) وهي : المرحلة الأولى (1962-1970)، المرحلة الثانية (1970-1980)، المرحلة الثالثة (1980، 1990) والمرحلة الرابعة (1990 إلى يومنا).

1-1 المرحلة الأولى (1962-1970) : تميزت هذه الفترة بالإرادة السياسية لضمان تمدرس الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة وهكذا ارتفع عدد التلاميذ في التعليم الابتدائي من 777636 تلميذ سنة 1962-1963 إلى 1.689.023 في الدخول المدرسي 1969-1970 ومن أجل تحقيق التمدرس فإن الدولة أنشأت آلالاف من قاعات التدريس ومئات المؤسسات التعليمية في جميع الأطوار.

كان من غير الممكن تأطير مئات الآلاف من التلاميذ دون الرجوع إلى شتى الإعانات الدولية المختلفة، بحيث أكثر من خمسين جنسية عملت في التدريس في بلادنا (بلدان عربية، إفريقيا، بلدان الشرق، من آسيا ومن أوروبا).

تميزت هذه الفترة بإدراج اللغة العربية في المنظومة التربوية وجزأرة المحتويات التعليمية خاصة في مجال استراتيجي للعلوم الاجتماعية كالتاريخ، الجغرافيا، الفلسفة، التربية المدنية، والتربية الخلقية والدينية.

غير أنه خلال السنة الدراسية 1969-1970 تم تقسيم وزارة التربية الوطنية إلى وزارتين أولهما تكلفت بالتعليم الابتدائي والثانوي والأخرى تكلفت بالتعليم العالي والبحث العلمي. وقد أدى هذا التقسيم إلى بروز النظرة القطاعية بحيث أصبح لزاما على كل وزارة إعداد ملف خاص بها لإصلاح المرحلة التعليمية التابعة لها.

2-1 المرحلة الثانية (1970-1980) : يمكن القول في هذا المجال أن العشرية 1970-1980 قد عرفت أهم عمليات الإصلاح التي بادر بها القيمون على النظام التربوي في

([1]) التربية والتكوين في الجزائر، وزارة التربية الوطنية، أفريل 2005، ص 12

الجزائر كمشروع وثيقة إصلاح سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمرية 76-35 المؤرخة في 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين، والتي تعتبر منعطفا هاما في تطور النظام التربوي حيث نصت على تأسيس تعليم أساسي من تسع (09) سنوات، كما نصت على تعميمه وإجباريته في نطاق المدرسة الأساسية، وكذا تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم المتخصص والتربية ما قبل المدرسية.

وتميزت بداية الثمانينات دخول هذا الأمر حيز التنفيذ وجرى العمل على تعميمه تدريجيا. وكان نقطة تحول عميقة وجذرية في مجال الإصلاحات التربوية. حيث تم إلغاء التعليم الابتدائي والمتوسط وتعويضهما بتعليم أساسي من ثلاث أطوار مدة كل طور ثلاث (03) سنوات. إذن مما سبق ذكره فإن هذا الإصلاح جاء من أجل تحقيق التطلعات المشروعة على إعادة بناء منظومة تربوية موحدة ومنسجمة في أهدافها ومضامينها وآليات تسييرها من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي.

ومن الأنسب الشروع أولا في دراسة التعليم الأساسي، الذي تتوقف عليه باقي مراحل التعليم الأخرى، وسنبدأ في ذلك لمرحلة التعليم ما قبل المدرسي أو التعليم التحضيري.

التعليم التحضيري : يعد الأرضية القاعدية التي تقوم عليه كل مراحل التعليم اللاحقة ويؤثر بشكل هام على مردودية النظام التعليمي في كل مراحله. تنص أمرية 16 أفريل 1976 في مادتها 19 * على " أن التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة ". وتحدد هذه المادة الغاية من هذا التعليم في كونه يهدف إلى " إدراك جوانب النقص في التربية العائلية وتهيئة الأطفال للدخول إلى المدرسة الأساسية، وتعويدهم العادات العملية الحسنة، ومساعدتهم على نموهم الجسمي وتربيتهم على حب الوطن والإخلاص له وعلى حب العمل، والعمل الجماعي وتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب ". وتستمر الأمرية حتى المادة 23 في سرد ضوابط تنظيم هذا التعليم وتسييره، مما يدل على تصور واضح لإستراتيجية محكمة وشاملة للتعليم التحضيري الذي تعتبره جزءا من التعليم الأساسي وأرضية صلبة له.

* الجريدة الرسمية، الصادرة في 21 افريل 1976

لكن واقع التعليم التحضيري في النظام التربوي يختلف كثيرا عن الصورة المرسومة له في الأمرية، ذلك أنه منذ الاستقلال لم يدخل عمليا ضمن اهتمامات الدولة إلا قليلا، فقد كانت تتولاه على جانب البعثات التبشيرية بعض الهيئات أو الشركات الوطنية أو الجماعات المحلية، على نطاق محدود، ولم يعرف إنطلاقته إلا في سنة 1981 عندما أنشأت وزارة التربية الوطنية مديرية فرعية للتعليم المتخصص الذي يعتبر التعليم التحضيري من صلاحياتها، ففتحت أقساما على مستوى بعض المدارس الابتدائية ووضعت مناهج له، وكونت دفعات من المربيات وكلفت مفتشي التعليم الأساسي بمهمة التكوين والمراقبة في بعض الولايات. ولكن سرعان ما فترت هذه الانطلاقة بسبب الأزمة الاقتصادية وتفاقم الأعباء على الدولة من جراء تزايد الطلب على التعليم الأساسي الناتج عن النمو الديمغرافي المتسارع. غير أن من غايات إصلاح النظام التربوي تعميم التعليم التحضيري لجميع الأطفال البالغين سن الخامسة على المستوى الوطني.

التعليم الأساسي : وهو المرحلة التعليمية الإلزامية والمجانية، التي تضمن هي الأخرى التربية القاعدية، وتهيئ التلميذ للدخول في مرحلة التعليم الثانوي، أو التوجه إلى الحياة العامة للمشاركة في العمل والإنتاج. وتقدم الأمرية 16 أفريل 1976 المدرسة الأساسية على أنها تمثل وحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة، وتتمثل وحدة المدرسة الأساسية في مبادئ تنظيمها ووحدة مضمون تعليمها ومناهجها.

ومن بين أسس ومبادئ التعليم الأساسي :

- ينسجم التعليم الأساسي مع التوجهات الجديدة السياسية والاقتصادية والثقافية للبلاد للفترة نهاية السبعينات وبداية الثمانينات.
- يشكل التعليم الأساسي الأولوية الأولى في انشغالات الدولة والمجتمع.
- التعليم الأساسي حق لكل طفل جزائري، إجباري ومجاني يضمن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع.
- يتفتح التعليم الأساسي على المحيط الاجتماعي والاقتصادي لربط المنظومة التربوية بعملية التنمية الشاملة للبلاد.
- يتم تدريس جميع النشاطات التعليمية في التعليم الأساسي باللغة العربية.

وإذا كانت مراحل التعليمية الأولى قد شهدت مثل هذا الإصلاح فإن التعليم الثانوي لم يعرف طوال هذه الفترة تغيرات جذرية عدا بعض التعديلات الجزئية في المواقيت والبرامج والشعب ظهرت صورتها النهائية سنة 1991 بإعادة هيكلة شعب التعليم الثانوي العام والتقني.

1-3 المرحلة الثالثة : 1980-1990 : تميزت هذه المرحلة بمنعرج هام في تاريخ المنظومة التربوية المتمثل في انطلاق وتعميم السنة الأولى للمدارس الأساسية ابتداء من 1980، وهي نقطة تحول عميقة وجذرية في مجال الإصلاحات التربوية. أما فيما يخص التعليم الثانوي الذي لم يعرف تغيرات عميقة، فقد أدخلت عليه بعض التعديلات المتتالية ابتداء من 1981 (تنوع الشعب، إدراج التعليم الإختياري).

1-4 المرحلة الرابعة : 1990 - 2003 : تمحورت الجهود في مطلع التسعينات حول محاولة تجسيد البعد التكاملي للمدرسة الأساسية، كما تم تحديد ضوابط الانتقال والتوجيه وإعادة النظر في شعب التعليم الثانوي والتقني، وإدراج إمكانية اختيار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في بداية الطور الثاني من التعليم الأساسي، والتخفيف من محتويات البرامج التعليمية عبر كامل الأطوار والمراحل.

2. بعض الملاحظات على تطور التعليم إلى اليوم : إذا كانت المنظومة التربوية قد حققت نتائج إيجابية عبر مسارها التاريخي بعد الاستقلال إلى اليوم كاسترجاع عناصر السيادة الوطنية، والرفع من نسبة التمدرس وتوسيع شبكة الهياكل ومؤسسات وجزأرة التأطير. فإنها سجلت جملة من الإختلالات والنقائص المترتبة عن وتيرة التطور الذي عرفته المنظومة التربوية أمام ارتفاع معدل النمو الديمغرافي، منها :

- عدم استيفاء شروع مشروع المدرسة الأساسية ومدها بالإمكانيات والوسائل اللازمة.
- نقص الإنسجام والتكامل بين مختلف المواد الدراسية من جهة والمراحل التعليمية من جهة ثانية.
- نقص الإنسجام بين المدرسة ومحيطها.
- ضعف في الأداء التربوي والإداري.
- نقص في مواكبة التطورات والمستجدات في مجال التربية والعلوم.

وأمام هذا الوضع ونظرا للتحولات التي عرفتها البلاد في مختلف المجالات، واعتبارا لتطلعات المجتمع في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين المتميز بكونه قرن التربية والعلوم والمعرفة والتكنولوجيا والإتصال، فإن الجزائر مطالبة بمواكبة هذه التحولات وعليها أن تتهيأ وتعقد العزم لربح الرهانات المستقبلية، وليست هناك وسيلة تتوسلها في ذلك سوى المدرسة من خلال إصلاح المنظومة التربوية والعمل على تطويرها باستمرار.

3. إصلاح المنومة الفرعية للتربية الوطنية : تم مع مطلع الدخول المدرسي 2003-2004 الشروع في إصلاح هيكلي للتعليم الأساسي وإعادة هيكلة التعليم الثانوي، حيث تم اعتماد تعليم قاعدي وإجباري لكل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 16 سنة. يتكون التعليم القاعدي حاليا من مرحلتين كبيرتين، التعليم الإبتدائي ومدته خمس (05 سنوات والتعليم المتوسط أربع (04) سنوات، وتتوج بشهادة التعليم المتوسط.

يبلغ تعداد التلاميذ في التعليم الإبتدائي 4.361.744 تلميذ أثناء السنة الدراسية 2004-2005، يؤطرهم نحو 171.471 معلم أي بمعدل تأطير وطني متوسط يعادل معلم واحد لكل 25 تلميذ.

ويبلغ تعداد التلاميذ في التعليم المتوسط 2.256.236 تلميذ يؤطرهم نحو 108.249 أستاذ تعليم متوسط، أي بمعدل تأطير وطني متوسط يعادل أستاذ واحد لكل 21 تلميذ.

تستفيد المتوسطات من الاستقلالية المالية في التسيير، أما المدارس الابتدائية فيقع التكفل بنفقاتها الجارية على عاتق البلديات، في حين أن مرتبات مستخدمي هذه المدارس من المعلمين ترصد ضمن ميزانية المتوسطة التي تتكفل بدفع هذه الرواتب.

أما التعليم الثانوي الذي عرف عدة تعديلات، كانت تهدف إلى تحسين سيرورته، من خلال إعادة هيكلته سنة 1991 إلى تعليم ثانوي ما قبل الجامعي (تعليم عام) وتعليم تأهيلي يحتوي على جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي، إلا أنه سرعان ما تم التراجع عن هذه التعديلات سنتان بعد ذلك، فيمكن القول أن هذه المرحلة لم تشهد إصلاحا حقيقيا

ومنسجما لغاية السنة الدراسية 2005–2006، حيث نظم التعليم الثانوي مع مطلع هذه السنة الدراسية في جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي، يتفرعان إلى ست شعب في السنة الثانية ثانوي : شعبة آداب/فلسفة، شعبة اللغات الأجنبية، شعبة الرياضيات، شعبة التسيير والاقتصاد، شعبة العلوم التجريبية وشعبة التقني الرياضي بأربع اختيارات (الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية وهندسة الطرائق).

والتعليم الثانوي يستغرق ثلاث سنوات ويستقبل حوالي 50 % من تلاميذ التعليم المتوسط . ويتوج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي. ويبلغ تعداد التلاميذ المسجلين في هذه المرحلة (التعليم الثانوي) مع مطلع السنة الدراسية 2004–2005 نحو 1.123.120 تلميذ، يؤطرهم نحو 60185 أستاذ ثانوي أي بمعدل تأطير وطني متوسط يعادل أستاذ واحد لكل 17 تلميذ.

وخلاصة القول أن المنظومة التربوية الوطنية تضم مع مطلع السنة الدراسية 2004–2005 تعدادا إجماليا قدره 7.741.000 تلميذ يؤطرهم نحو 339.905 معلما وأستاذا.

وتشتمل هذه المنظومة على شبكة واسعة ومكثفة من المرافق التربوية الموزعة على مختلف ولايات الوطن، بشكل يجعل من هذه المرافق هياكل بيداغوجية جوارية بالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال المتمدرسين.

تضم هذه الشبكة : ([1])

- 17.041 مدرسة ابتدائية بما يعادل 128.549 حجرة دراسية.
- 3.844 متوسطة أو إكمالية.
- 1423 ثانوية ومتقنة.

([1]) وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، بيانات إحصائية، 2004-2005، رقم 43

المطلب الثالث : نظرة مكملة لكل من التعليم العالي والتعليم والتكوين المهنيين

سيتم التطرق في هذا المطلب إلى المنظومة الفرعية للتعليم العالي منذ الاستقلال إلى آخر التطورات التي حدثت في هذا القطاع وهي تبني الهيكلية الجديدة (L.M.D) المكونة من ثلاث أطوار تعليمية هي : الليسانس والماستر والدكتوراه، والمنظومة الفرعية للتعليم والتكوين المهنيين وتطورها منذ سنة 1974 إلى يومنا هذا.

– المنظومة الفرعية للتعليم العالي :

لقد أدى التطور الديمغرافي السريع إلى الاختيار الجزئي للمناهج وطرائق التسيير التي كانت سائدة قبل الاستقلال في المنظومة التربوية بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة، علما أن أساليب التسيير كانت في مجملها موروثة عن عهد الاستعمار، حيث كانت الجامعة موجهة إلى أقلية اجتماعية، ومن ثمة وجدت نفسها غير قادرة على الإستجابة الفعالة للوضعية الجديدة في بداية الاستقلال. وقد أدخلت إبتداء من سنة 1962 تعديلات في التسيير والتوظيف حتى يكيف التعليم العالي مع واقع المجتمع. وفي هذا المجال تم إنشاء معاهد تكنولوجية مختصة تابعة لمختلف الوزارات (خارج قطاع التربية والتعليم)، لتأخذ على عاتقها بطريقة استعجاليه طلب الإطارات والتقنيين في اختصاصات عديدة.

كان ينبغي على الجامعة الجزائرية أن تقوم بإصلاح عميق، غير أن الإنطلاق في إصلاح فعلي للتعليم العالي كان عام 1971، فإصلاح التعليم العالي فرض نفسه، باعتبار الوضع الجديد للهياكل الصناعية والاقتصادية والسياسية التي تنطلق من اختيار استراتيجي، هو الاختيار العلمي والتقني للتعليم.

لقد كان هذا الإصلاح مطلب مؤتمر التنظيم الوطني للطلبة سنة 1963، وكان يهدف إلى إدماج اللغة العربية، وإعطاء التعليم العالي مفهومه الصحيح الذي سوف يكون مطابقا للإختيار السياسي والإيديولوجي للبلد.

ولقد نص ميثاق الجزائر على أنّه : " يجب فتح مؤسسات التعليم العالي في كل مستوياتها أمام كل المواطنين وخاصة أبناء عمال القرى والمدن. ([1])

([1]) NECIB Radjem : L'industrialisation et système éducatif algérien, OPU, Alger 1986, P 166

ولقد كان التعليم العالي دائما في مركز إنشغالات الإدارة السياسية وهكذا فإن النصوص الأساسية لمختلف الدساتير والمواثيق الوطنية، إبتداء بميثاق طرابلس سنة 1962 ومواثيق سنتي 1976 و1989، حددت الإختيارات السياسية التي يرتكز عليها التعليم العالي، وتتمثل هذه الإختيارات في جزأرة التعليم وتعريبه، ديمقراطية التعليم، والإختيار التقني والعلمي. وعموما لقد مرت مؤسسة التعليم العالي في الجزائر بثلاثة مراحل.([1])

-من سنة 1962 إلى 1971 : تميزت هذه الفترة بضعف تطور الجامعة.

-من سنة 1971 إلى بداية الثمانينات : تميزت هذه الفترة بإصلاح قطاع التعليم العالي.

-من بداية الثمانينات إلى يومنا : تميزت هذه الفترة بتوسع هائل في عدد الطلبة، وضع الخريطة الجامعية (شبكة المؤسسات وخارطة الفروع والتخصصات) وعدة إصلاحات أخرى.

وتجدر الإشارة إلى وجود مؤسسات تكوين عالي أخرى يغلب عليها الطابع التكنولوجي، تابعة مباشرة لوزارات أخرى، لتغطية الحاجيات في ميدان تكوين التقنيين والمهندسين.

يوفر التعليم العالي حاليا تكوينا متنوعا في مرحلتي التدرج و ما بعد التدرج، كما ينظم جزء منه بدءا من 2004-2005 في ثلاث أطورا تعليمية هي الليسانس والماستر والدكتوراه حسب الهيكلة الجديدة للتعليم العالي LMD، وينظم هذا التعليم في الجامعات، والمراكز الجامعية، والمدارس العليا والمعاهد الوطنية.

ينظم التعليم في مستوى التدرج في طورين:

-الطور القصير ويدوم ثلاث (03) سنوات ويتوج بشهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DEUA.

-الطور الطويل : ويدوم أربع (04) سنوات يتوج بشهادة الليسانس أو شهادة الدراسات العليا.وقد يدوم 05 سنوات ليتوج بشهادة مهندس، أو قد يدوم 07 سنوات ليتوج بشهادة العلوم الطبية.

([1]) D.FERROUKHI : Le rendement du système d’enseignement supérieur, rapport CREAD, Alger, 1987, P 12

ويبلغ عدد الطلبة المسجلين في التدرج مع مطلع السنة الجامعية 2004-2005 نحو723000. يؤطرهم نحو 25430 أستاذا أي بمعدل تأطير وطني متوسط قدره أستاذ واحد لكل 29 طالب.

لقد أدى التطور السريع للتعدادات الطلابية والتوسع الكبير لفروع التكوين وتخصصاته إلى بروز عدد من الاختلالات التي باتت تميز منظومة التعليم العالي.

ولتجاوز هذه الاختلالات التي تعود أساسا للتزايد الكبير للطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وقصد تمكين الجامعة الجزائرية من أدوات التطوير التي تسمح لها بمواكبة التحولات التي يعرفها المجتمع على مختلف الأصعدة ومواجهة التحديات الكبرى التي يطرحها بروز عولمة الاقتصاد والمبادلات، والتطور غير المسبوق للمعارف والتقانات وإيقاع تقادمها السريع، وبزوغ مجتمع المعرفة والمعلومات وما يرتبط به من مهن جديدة ومستحدثة، فقد تم الشروع في تكييف هيكلية المنظومة الجامعية مع نظام LMD الذي تبنته البلدان الأوروبية في بداية الأمر في ما أصبح يعرف بمسار بولونيا، قبل أن يتوسع تطبيق هذا النظام إلى بلدان أخرى في آسيا وإفريقيا والمغرب العربي. ويرمي هذا الإصلاح حسب ما ورد في الوثائق الصادرة عن القطاع المعني إلى تطوير نظام التعليم العالي في الجزائر وجعله مواكبا للرهانات والتحديات. ([1])

المنظومة الفرعية للتعليم والتكوين المهنيين : ظهرت هياكل التكوين المهني في الجزائر سنة 1947 وغداة الاستقلال لم يكن موجودا سوى 17 مركزا للتكوين المهني في الجزائر، لم يكن بوسعها التكفل بمهمة التكوين المهني المنتظرة حيث اقتصر التكوين فيها على بعض التخصصات المتعلقة بالأشغال العمومية والبناء، علاوة على ضعف مؤطريها وافتقارهم إلى الكفاءات المهنية اللازمة.

وفي بداية السبعينات، وتماشيا مع سياسة التنمية الوطنية المتسمة بالتصنيع تبلورت سياسة وطنية للتكوين المهني تطبعها اهتمامات إجتماعية واقتصادية تتمثل في تكوين يد عاملة مؤهلة، سريعة الإدماج في الجهاز الاقتصادي إلا أن عملية التكوين آنذاك اقتصرت على المستويات الأول والثاني والثالث، واعتمدت في ذلك على عدد كبير من المؤطرين

([1]) إصلاح التعليم العالي – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أكتوبر 2005

الأجانب. فتم إنشاء في سنة 1978 المجلس الوطني الاستشاري للتكوين المهني (م.و.س.ت.م) وهو عبارة عن جهاز تشاوري ما بين القطاعات.

وابتداء من سنة 1980 أبدت السلطات رأيها في وضع نظام تكوين حقيقي، بإشراك كل القطاعات المستعملة والشركات، فشهد القطاع ديناميكية نشطة تميزت على الخصوص بـــ :

-إنشاء إدارة مركزية مستقلة خاصة بقطاع التكوين المهني.
-تطوير القدرات التكوينية (بناء وتجهيز 300 مركز للتكوين المهني والتمهين).
-مضاعفة عدد مؤسسات التكوين المهني بمختلف أنواعها وتنوع تخصصاتها.
-تطوير طرق التكوين بإشراك القطاعات الاقتصادية وهذا لكثرة الاحتياجات ونقص في قدرات مؤسسات التكوين.

تم بعد ذلك إنشاء وزارة التكوين المهني خلفا لكتابة الدولة للتكوين المهني ومن بين مهامها :

- بناء وتجهيز 400 مركز للتكوين المهني والتمهين.
-الأخذ بعين الاعتبار تكوين المكونين (إنشاء 6 معاهد للتكوين المهني مكلفة بتكوين المكونين).
-تطوير التكوين بالتمهين والتكوين في المؤسسة.
-تطوير التكوين بالمراسلة (إنشاء المركزي الوطني للتعليم بالمراسلة الذي أصبح فيما بعد المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد).

وشهد قطاع التكوين المهني في التسعينات تمديد التكوين إلى المستويين الرابع والخامس للتكفل بالتلاميذ المتسربين بعد إمتحان البكالوريا. وتم تشجيع استثمار القطاع الخاص في التكوين المهني في إطار إصدار المرسوم الخاص بالمؤسسات المعتمدة للتكوين المهني عام 1991 تحت مراقبة الدولة. كما تم إنشاء سنة 1998 صندوق وطني مكلف بترقية وتطوير التكوين المتواصل والتمهين يكلف هذا الصندوق بتمويل كل الأنشطة اللازمة لترقية وتطوير التكوين المتواصل والتمهين.

يؤطر حوالي 9500 مكون مختلف مستويات التكوين المهني يساعدهم حوالي 2000 مؤطر تقني وتربوي. ([1]) وما يلاحظ على تأثير هذا القطاع هو غياب إستراتيجية في مجال تكوين المكونين وتجديد المعلومات وتحسين المهارات والقدرات التقنية. وهو ما يجعل قدرة القطاع نسبية في التكفل بمجمل الطلبات التي يقتضيها عالم الشغل، ويحد من قدرته على التكيّف مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية السريعة.

المبحث الثاني : عرض كمّي لتطور قطاع التربية والتعليم في الجزائر وتمويله

وجدت الجزائر نفسها غداة إسترجاع السيادة الوطنية أمام منظومة تربوية أجنبية، بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ. فبرزت منذ السنوات من استرجاع السيادة الوطنية، رغبة السلطات العمومية في تأسيس نظام تربوي جزائري مستمد من الأبعاد التاريخية والحضارية للأمة الجزائرية.

إن أولى مشاكل هذا القطاع هو تضخم عدد التلاميذ بسرعة، مما خلق ضغطا على مستوى المؤسسات التربوية، بحيث لم تعد قادرة على استيعاب هذه الأعداد الهائلة. ولقد حاولت الجزائر معالجة هذا المشكل بإنشاء مؤسسات ومباني جديدة للتدريس. وثاني مشكل هذا القطاع هو مشكل التمويل، وأمام الأزمات الاقتصادية التي تعاني منها معظم الدول العربية فقد تأثر هذا التمويل وسوف نتطرق في المطلبين التاليين إلى كل من تطور قطاع التربية وتمويله.

المطلب الأول : عرض كمّي لتطور قطاع التربية في الجزائر

كما سبق أن ذكرنا ورثت الجزائر، سنة 1962، في ميدان التربية وضعا مزريا تمثّل في ([2]) :

-نظام تربوي أجنبي بمضامينه وتنظيمه ومحدود في قدراته.

-فئة متمدرسة ضئيلة بالنسبة لإحتياجات مجتمع يطمح إلى النمو.

-نسبة الأمية تفوق 85 %.

-نقص في التأطير التقني والإداري.

([1]) conférence internationale présentation de l’expérience Algérienne, le Caire – Egypte 10-12 Septembre 2006

([2]) التربية والتكوين في الجزائر، مرجع سبق ذكره.

وعليه كان الحق في التعليم أحد الأهداف الأولى للنظام التربوي الجزائري الذي سعى لتكريسه، غداة استرجاع السيادة الوطنية، لذا فإن التمدرس عرف، منذ السنوات الأولى للإستقلال، تطورا مذهلا في تعداده وقدراته وتأطيره.

1. تطور عدد التلاميذ منذ الإستقلال إلى يومنا

يبين لنا الجدول رقم 3 تطور عدد التلاميذ في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

جدول رقم 3 : تطور عدد التلاميذ في المنظومة التربوية

الطور / السنة الدراسية	الطور الأول والثاني	الطور الثالث	التعليم الثانوي	المجموع
63/62	777.636	30.790		
67/66	1.370.357	115.334	14.645	1.500.336
71/70	1.851.416	191.957	34.988	2.078.361
76/75	2.499.605	336.007	75.797	2.911.409
81/80	3.118.827	804.621	211.948	4.135.396
86/85	3.481.288	1.399.890	423.502	5.304.680
91/90	4.189.152	1.423.316	752.264	6.364.732
95/94	4.548.827	1.651.510	821.059	7.021.396
2000/99	4.843.313	1.895.751	921.959	7.661.023
04/03	4.507.703	2.221.795	1.122.395	7.851.893
05/04	4.361.744	2.256.232	1.123.123	7.741.099

المصدر : بيانات إحصائية – المديرية الفرعية للإحصائيات

وزارة التربية الوطنية – مديرية التخطيط

إنتقل عدد التلاميذ في السنة الدراسية 67/66 من 1.500.336 تلميذ إلى 7.851.893 تلميذ سنة 2004/2003، وهو ما يعني أن عدد المتمدرسين قد تضاعف حوالي سبعة (07) مرات، وتفسر هذه الزيادة الهائلة في عدد التلاميذ ([1]) :

-بارتفاع معدل النمو الديمغرافي.

-زيادة الطلب الإجتماعي على التعليم.

([1]) وزارة التربية الوطنية، المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية، ، ص 2

-ارتفاع معدلات التمدرس الذي قارب 90 % من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، مع تسجيل بعض التباين بين المناطق الجغرافية وتفاوت في التمدرس بين الجنسين في بعض المناطق الأخرى.

فالإصلاحات التي شرع فيها، مكنت من تحسين المؤشرات، بحيث وصلت نسبة تمدرس الأطفال الذين يترواح سنهم بين 6 سنوات و14 نسبة 93 % في ([1]) 2002، بينما كانت هذه النسبة في حدود 47 % في 1966. كما تراجعت نسبة الأمية عند الفئة التي عمرها 10 سنوات وما فوق من 74 % إلى 26 % في عام 2002. وعرف أيضا مستوى التثقيف نموا معتبرا. فنسبة الفئات التي بحوزتها المستوى الثانوي والجامعي تقدر بـ 25,5 % في 2002، بينما لم تكن نسبتها سوى 2,9 % في 1966 ([2]).

يستوعب التعليم الأساسي حوالي 90 % من المنتسبين لقطاع التربية الوطنية، وفق ما هو مبين في الجدول التالي الجدول 4 :

جدول رقم 4 : تطور عدد التلاميذ في المنظومة التربوية (بالنسب المئوية)

المرحلة / السنة	التعليم الأساسي ط1 + ط2 + ط3	% من مجمل المسجلين	التعليم الثانوي	% من مجمل المسجلين
67/66	1.485.691	99.02	14.645	0.98
71/70	2.043.373	98.32	34.988	1.68
76/75	2.835.612	97.40	75.797	2.60
81/80	3.923.448	94.87	211.948	5.13
86/85	4.881.178	92.02	423.502	7.98
91/90	5.612.468	88.18	752.264	11.82
95/94	6.200.337	88.31	821.059	11.69
2000/99	6.739.064	87.97	921.959	12.04
04/03	6.729.498	85.71	1.122.395	14.29
05/04	6.617.976	85.49	1.123.123	14.51

المصدر : بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية – مديرية التخطيط

(النسب المئوية : حسابات شخصية)

([1]) المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي، مرجع سبق ذكره
([2]) وزارة الصحة، دراسة التحقيق الجزائري الخاص بصحة العائلة EASF - 2001

ويفسر ذلك بكون التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة هو تعليم إجباري ومعمم، وانتشار المرافق التعليمية الخاصة به في كل نواحي الوطن.

أما التعليم الثانوي الذي يشهد توسعا تدريجيا في قاعدته فيخضع إلى شروط انتقال وتوجيه في ضوء نتائج التلميذ المحصل عليها في المراحل السابقة لاسيما نتائج السنة التاسعة أساسي وشهادة التعليم الأساسي.

2. تطور هيئة التدريس :

يبين الجدول 5 تطور هيئة التدريس في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي منذ الاستقلال إلى يومنا.

جدول رقم 5 : تطور هيئة التدريس في المنظومة التربوية

الطور / السنة الدراسية	الطور الأول والثاني	الطور الثالث	التعليم الثانوي	المجموع
63/62	19.908	2.488	1.216	23.612
67/66	30.666	4.438	2.610	37.714
71/70	43.656	6.955	4.048	54.659
76/75	65.043	13.662	5.310	84.015
81/80	88.481	29.555	10.458	128.494
86/85	125.034	60.663	21.555	207.252
91/90	151.262	82.741	44.283	278.286
95/94	166.771	96.464	50.328	313.563
2000/99	170.562	101.261	54.761	326.584
04/03	170.031	107.998	59.177	337.106
05/04	171.471	108.249	60.185	339.905

المصدر : بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية – مديرية التخطيط

يلاحظ انتقال عدد المعلمين والأساتذة من 23.612 أستاذ سنة 1963/1962 إلى 339.905 أستاذ سنة 2005/2004 حيث تضاعف حوالي 14 مرة خلال نفس الفترة.

وهو ما يشير إلى الجهود الكبيرة التي بذلت في مجال تكوين المكونين سواءا عن طريق التوظيف المباشر، كما كان الحال في السنوات الأولى للاستقلال أو من خلال إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية (دور المعلمين) أو من خلال اللجوء إلى خريجي المدارس العليا للأساتذة وتوظيف حاملي شهادة الليسانس في السنوات الأخيرة.

ويبقى أن نشير أن قطاع التربية الوطنية قد لجأ في الستينات والسبعينات إلى الإستعانة بأستاذة من الدول الشقيقة والصديقة لمواجهة العجز المسجل في ميدان التأطير غير أن الأمر تراجع في الثمانينات والتسعينات ليسجل القطاع جزأرة شبه كاملة لتأطيره.

3. تطور عدد المؤسسات التعليمية :

إن مجهود التمدرس المشار إليه سابقا ما كان ليتحقق لولا الشبكة الواسعة من المدارس والثانويات والمتاقن التي تم إنجازها في مختلف الجهات والمناطق. مما جعل بلادنا تتوفر على شبكة من المرافق التعليمية يفوق عددها عشرين الف (20.000) مؤسسة تعليمية ويبين الجدول 6 تطور المؤسسات التعليمية منذ الإستقلال إلى يومنا.

الجدول رقم 6 " تطور عدد المؤسسات التعليمية في المنظومة التربوية

المدارس / السنة	الطور الأول والثاني	الطور الثالث	التعليم الثانوي			المجموع
			ثانويات التعليم العام	متاقن	المجموع	
63/62	2.263	364	34	5	39	2.705
67/66	4.266	427	52	7	59	4.752
71/70	6.467	519	65	7	72	7.058
76/75	7.798	584	103	17	120	8.502
81/80	9.263	932	205	25	230	10.425
86/85	11.144	1.561	342	73	415	13.120
91/90	13.135	2.339	672	140	812	16.286
95/94	14.836	2.778	782	186	968	18.592
2000/99	15.529	3.315	981	237	1.218	20.062
04/03	16.899	3.740	1.133	248	1.381	22.020
05/04	17.041	3.844	1.179	244	1.423	22.308

المصدر : بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية – مديرية التخطيط

حيث يلاحظ إنتقال عدد المؤسسات من 4752 سنة 1967/1966 إلى 22.308 مؤسسة سنة 2005/2004 أي أنها تضاعفت تقريبا 05 مرات خلال اربعين (40) سنة الأخيرة.

بذلت الجزائر جهودا معتبرة في ميدان التربية والتعليم، إذ قامت بإعداد ووضع الهياكل القاعدية المعتبرة خاصة بالتربية وموجهة لكل أطوار التعليم، كما رأينا في الجداول السابقة، كما رسخت الطابع الإجباري والمجاني للتعليم لمدة تسع سنوات (الإبتدائي والمتوسط) وديمقراطية التعليم بتوفير الحظوظ لكل أبناء الجزائر.

إلا أن كل هذه المجهودات المبذولة تحتاج إلى أموال باهضة لتغطيتها، وهذا ليس بالأمر الهين، عرفت المنظومة التربوية ارتفاعا متواصلا لنسبة النفقات، وهذا ما أدى إلى ظهور تنافس بين القطاعات الإجتماعية كالصحة والحماية الاجتماعية والتربية للحصول على أفضل مستويات التمويل لذا ينبغي دراسة وتحليل المجهودات المالية التي بذلت في هذا الميدان.

المطلب الثاني : تمويل النظام التربوي في الجزائر

يمكن التعرف على أهمية المجهودات التي تبذلها الدولة لصالح التربية، من خلال فحص الموارد المخصصة لهذا القطاع.

إن فحص تطور النفقات العمومية المخصصة للتربية والتكوين منذ سنة 1974 ومقارنتها بالميزانية العامة للدولة من جهة والناتج الداخلي الخام من جهة أخرى، يقود إلى التمييز بين ثلاث فترات :

- فترة نمو متزايد للنفقات العمومية من 1974 إلى غاية 1986 وهي الفترة التي شهدت ارتفاعا ملحوظا في أسعار البترول ومن ثمة ارتفاعا في معدلات الإنفاق.
- فترة انكماش وتقلص للنفقات العمومية من 1987 إلى غاية 2000 وهي الفترة التي تميزت بتذبذب أسعار البترول وتدهورها وارتفاع المديونية الخارجية وتفاقم خدمات الديون التي أدت إلى تطبيق برامج التصحيح الهيكلي وتقليص الإنفاق العمومي.

- فترة استئناف نمو النفقات العمومية منذ 2001 إلى يومنا هذا مع التحسن الواضح للمؤشرات الاقتصادية الكلية ومعاودة بعث سيرورة الاستثمار في عدد هام من القطاعات إثر الوفرة المالية وارتفاع احتياطات الصرف.

إن الجهد المالي الذي بذلته الدولة لفائدة المنظومة التربوية يمكن تقديره، مقارنة بالموارد المتاحة، من جهة، وبالنتائج المحققة على الصعيدين النوعي والكمي، من جهة أخرى. إن المؤشرين الذين بإمكانهما التدليل على أهمية التدخل العمومي يتمثلان في : نصيب الميزانية المخصص للتربية مقارنة بميزانية الدولة وبالناتج الداخلي الخام.

تواصل الدولة، على الرغم من عدم الاستقرار الذي ميز الموارد المالية للبلاد، تخصيص جزءا هاما من مواردها لفائدة قطاع التربية.

وبالفعل فإن النفقات العمومية للتربية، إذا ما قسناها بميزانيتي التسيير والتجهيز للدوائر الوزارية الثلاث المشكلة لقطاع التربية (وزارة التربية الوطنية، وزارة التكوين والتعليم المهنيين، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، تمثل في سنة 2003 نحو 7,39% من الناتج الداخلي الخام (PIB) ونحو 18,73% من ميزانية الدولة، في حين كانت تمثل في سنة 1990 نحو 7,04% من الناتج الداخلي الخام وحوالي 26% من ميزانية الدولة.([1])

إن هذا المستوى من التخصيص يجعل الجزائر من البلدان الرائدة في مجال نسبة النفقات العمومية المخصصة للمنظومة التربوية. إن تطور الميزانيات الممنوحة لهذا القطاع هي عامة أعلى من نمو موارد البلاد، وهو ما يفسر الأولوية المعطاة للمنظومة التربوية من قبل السلطات العمومية.

([1]) Le soutien de l'Etat au développement humain en Algérie (1999-2003) Page 40

الجدول رقم 7 : نسبة النفقات العمومية المخصصة للمنظومة التربوية منذ 1974 (*)

مليار دج

البيان	السنوات								
	1974	1986	1990	1995	1999	2000	2001	2002	2003
PIB (بالأسعار الجارية) (1)	55,5	296,5	544,4	2005	3.215,1	4.078	4.222	4.455,4	4.591,8
ميزانية الدولة (2)	20,6	121,8	148,2	734,8	1.098,1	1.176	1.452,3	1.602,3	1.811,1
ميزانية التسيير	7,6	60,8	92,4	437,9	817,7	830	948,7	1.053,3	1.141,7
ميزانية التجهيز	13	61	55,8	296,9	280,8	346	503,6	549	669,4
ميزانية النظام التربوي (3)	2,5	29,9	39.0	128,2	207,5	222,2	253,1	296	339,1
ميزانية التسيير	1,9	22,5	31,7	108,3	170,3	179,3	190,1	229,2	268,5
ميزانية التجهيز	0,6	7,4	7,3	19,9	37,2	42,9	63	66,8	70,6
نصيب التربية من الناتج الداخلي الخام (1/3 %)	4,6	10,1	7,1	6,3	6,4	5,44	6	6,6	7,3
نصيب التربية من ميزانية الدولة (2/3 %)	12,4	24,7	26	17,4	18,8	18,9	17,4	18,4	18,7

Source : le soutien de l'état au développement humain en Algérie, mars 2006, P 41

تحليل النفقات العمومية حسب القطاعات : تطورت الاعتمادات الممنوحة للوزارات الرئيسية الثلاث المكلفة بقطاع التربية والتكوين خلال الفترة 1990–2003 كما يلي في الجدول التالي :

الجدول رقم 8 : تطور الإعتمادات الممنوحة للوزارات الثلاث

مليار دج

السنوات	التربية			التكوين			التعليم العالي		
	تسيير	تجهيز	المجموع	تسيير	تجهيز	المجموع	تسيير	تجهيز	المجموع
1990	24953	4287	29240	1670	1326	2996	5075	1737	6812
1999	128047	21183	149230	7439	4734	12173	34857	11278	46135
2003	186105	37616	223721	14176	11700	25876	68282	21278	89560
%03-90	16,71	18,18	16,94	17,88	1823	18,03	22,13	21,25	21,92
%03-99	9,79	15,43	10,65	17,49	25,38	20,74	18,3	17,19	18,03

Source : Le soutien de l'Etat au développement humain en Algérie, OPCIT, P 41

نلاحظ أن زيادة الاعتمادات كانت أكثر أهمية في قطاع التعليم العالي عنه في القطاعات الأخرى. حيث تم تسجيل معدل نمو سنوي متوسط يقدر بـــ 21.92 % خلال الفترة 1990–2003. وقد ولد هذا تطورا لبنية التخصيص الداخلي للنفقات العمومية

(*) تم بناء هذا الجدول انطلاقا من الجمع بين المعطيات الواردة في دراسة أعدها البنك الدولي حول النفقات العمومية للمنظومة التربوية حتى سنة 1995، والمعطيات الواردة في التقرير الذي أعدته وزارة المالية حول التنمية البشرية في الجزائر للفترة 1999-2003.

للتربية والتكون لفائدة قطاع التعليم العالي الذي انتقل نصيبه من 17.45 % سنة 1990 إلى 26.41 % سنة 2003. وهذا ما يبينه الجدول الموالي :

الجدول رقم 9 : تطور الاعتمادات الممنوحة للوزارات الثلاث (بالنسب المئوية)

السنوات	التربية			التكوين			التعليم العالي		
	تسيير	تجهيز	المجموع	تسيير	تجهيز	المجموع	تسيير	تجهيز	المجموع
1990	78,72	58,33	74,88	5,27	18,04	7,67	16,01	23,63	17,45
1999	75,17	56,95	71,90	7,37	12,73	5,87	20,46	30,32	22,23
2003	69,30	53,28	65,96	8,28	16,57	7,63	25,42	30,14	26,41

Source : Le soutien de l'Etat au développement humain en Algérie, OPCIT, P 42

وتبرز هذه الزيادة من جهة الجهد المبذول في مجال ديمقراطية التعليم في هذه المرحلة التعليمية التي نجم عنها تزايد التعدادات بشكل أكبر من تلك المسجلة في التربية الوطنية والتكوين المهني، ومن جهة أخرى بتحسين نوعية التكفل بهذه التعدادات، حيث انتقلت الكلفة الأحادية للطالب من 31.100 دج في 1990 إلى 112.700 دج في 2003. وعرفت الميزانية المخصصة للخدمات الجامعية ارتفاعا لافتا خلال هذه الفترة بسبب إعادة تثمين المنح وتزايد تعدادات المستفيدين من الخدمات الجامعية.

كما نلاحظ أيضا أن الزيادة النسبية في الميزانيات القطاعية كانت أكثر أهمية بالنسبة لاعتمادات التجهيز ويفسر تزايد إعتمادات التجهيز بالأهداف التي سطرتها السلطات العمومية التي من بينها توسيع شبكة المؤسسات بما يسمح بالتكفل بتزايد تدفقات التلاميذ والطلبة وتحسين شروط استقبالهم حسب المعايير المعتمدة وتقليص التفاوت بين المناطق والجهات.

التوزيع الوظيفي للنفقات حسب القطاعات : إن التوزيع الوظيفي للنفقات الجارية في الدوائر الوزارية الثلاث المكلفة بالتربية والتكوين يبرز بوضوح غلبة نفقات المستخدمين التي تستحوذ على النصيب الأساسي من ميزانية التسيير.

الجدول رقم 10 : تطور ميزانية التسيير حسب طبيعة النفقات

الوحدة : مليار دينار

	1990				2003			
	و.ت.و (*)	و.ت.ع (*)	و.ت.م (*)	المجموع	و.ت.و	و.ت.م	و.ت.ع	المجموع
المستخدمون	21.630.287	24.075	42.770	21.697.132	144.351.774	658.607	160.888	145.171.269
عتاد وتسيير	33.140	6925	8645	48.710	285.793	57.596	46.303	389.692
أعمال التنظيف	1400	300	700	2400	30.057	3.645	5.388	39.090
إعانات للمؤسسات	1.612.300	1.633.500	5.008.147	8.253.947	10.702.924	12.465.247	56.603.090	79.771.261
نشاط دولي	15.500	-	-	15500	106.509	-	15.000	121.509
تربوي وثقافي	594.160	1.750	10.250	606.160	4.556.206	1300	26.800	4.584.306
نشاط اجتماعي	2300	-	-	2300	6.630.611	-	-	6.630.311
نشاط اقتصادي	-	-	-	-	60.000	26.000	6.609.997	6.695.997
أخرى	10.64.386	3.450	4.488	1.072.324	4.382.154	21.793	27.195	4.431.149
المجموع	24.953.473	1.670.000	5.075.000	31.698.473	171.105.928	13.234.188	63.494.661	247.834.777

Source : Le Soutien de l'Etat au développement humain en Algérie, OPCIT, P 43

ويبين الجدول أعلاه أنه على الرغم من الانخفاض النسبي لهذا الصنف من النفقات (انخفاض بـــ 10 نقاط بين 1990 – 2003) فإن الوزن الذي تمثله نفقات المستخدمين لم يتغير بصفة ذات دلالة، ذلك أن نفقات المستخدمين لكل من وزارتي التكوين والتعليم المهنيين والتعليم العالي والبحث العلمي لا تتضمن إلا مستخدمي الإدارة المركزية، والنصيب الأساسي لنفقات تسيير مؤسسات التكوين والتعليم العالي (بما فيها الأجور) هي متضمنة في بند الإعانات للمؤسسات العمومية الإدارية التي تزايدت إعتماداتها وانتقلت من 26.4 % سنة 1990 إلى 32.19 % سنة 2003.

وإذا ما أضفنا هذين البندين إلى بند نفقات المستخدمين فإن النفقات الجارية تبقى متميزة بثقل أعباء المستخدمين التي تمثل نحو 90 % من ميزانية التسيير.

(*) و.ت.و : وزارة التربية الوطنية
(*) و.ت.ع : وزارة التعليم العالي
(*) و.ت.م / وزارة التعليم والتكوين المهنيين

تقسيم جهود التمويل من زاوية المكاسب المحققة : إن جهود التمويل المبذولة خلال الفترة المذكورة سمحت بتجسيد الأهداف المسطرة، لاسيما في مجال ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في مجال الالتحاق بالتعليم والتكوين. ففي مجال التعدادات، على سبيل المثال، فإن فحص تطورها خلال الفترة 1990–2003 يسمح لنا بأن نسجل ما يلي :

- انخفاض نسبي في تعدادات تلاميذ الطور الإبتدائي وهو ما يفسر بالانخفاض المسجل في معدل النمو الديمغرافي بشكل عام والانخفاض المسجل في الشريحة العمرية لذوي 6 سنوات بشكل خاص. فمنذ السنة الدراسية 1998–1999 انخفض تعداد التلاميذ الجدد في السنة الأولى أساسي وسجل معدل نمو سلبي قدره −3,47 % في المتوسط سنويا.
- وعلى العكس من ذلك تم تسجيل تطور، ما فتئ يتزايد، لتعدادات الأطوار الأخرى مثلما يؤكده تطور معدل النمو السنوي المتوسط للفترتين 1990–1998 و 1990–2003 الذي في حدود 2.33 نقطة في الطور المتوسط، 3.5 نقطة في الثانوي، 4.23 نقطة في التكوين المهني و8.48 نقطة في التعليم العالي.

الجدول رقم 11 : التطور النسبي لتعداد التلاميذ والمدرسين في القطاعات الثلاث

البيان	1990–1998	1999–2003	1990–2003
التزايد النسبي لتعداد التلاميذ والطلبة			
الطور الأول والثاني	% 1,66	% 1,61 -	% 0,74
الطور الثالث	% 3,67	% 6,0	% 3,36
الثانوي	% 2,41	% 5,92	% 2,94
التكوين المهني	% 3,68	% 7,91	% 4,16
التعليم العالي	% 8,26	% 12,74	% 8,70
التزايد النسبي لتعداد المدرسين			
الطور الأول والثاني	% 1,46	% 0,6 -	% 0,81
الطور الثالث	% 2,47	% 1,0	% 1,8
الثانوي	% 2,52	% 1,79	% 2,06
التكوين المهني	-	% 0,59 -	-
التعليم العالي	% 1,05	% 6,87	% 2,42

Source : Le soutien de l’Etat au développement humain en Algérie, OPCIT, P 45

ونلاحظ إذن أنه باستثناء الطور الابتدائي فإن التعدادات سجلت تزايدا خلال السنوات الخمسة الأخيرة. أما المعطيات المتعلقة بتطور تعدادات المدرسين فإن تزايدها لم يكن بنفس تزايد تعدادات التلاميذ وهو ما أدى إلى تدهور نسبي في معدلات التأطير في التربية الوطنية، وحين سجلت هذه المعدلات تزايدا في التكوين المهني والتعليم العالي وهو ما يفسر جزئيا بتطور بنية التعدادات في التخصصات التكنولوجية.

تقييم جهود التمويل من حيث المرافق المنجزة :

المرافق : سمحت الجهود المبذولة لتمويل برامج الاستثمار لفائدة قطاع التربية بإنجاز شبكة من المؤسسات التعليمية والتكوينية والجامعية ذات كفاءة متزايدة وموزعة على مختلف التراب الوطني، وقد سمح هذا التطور في الشبكة بتقليص التفاوت بين المناطق والجهات وتقريب المدرسة ومركز التكوين والجامعة من مكان إقامة المستفدين منها.

إن حصيلة هذه الجهود يمكن تلمسها من خلال تزايد عدد المؤسسات وتوزيعها الجغرافي، كما يمكن تلمسها من خلال النتائج المحققة في المجالات ذات الصلة بشروط الاستقبال وبمشاركة الفتيات، وكذا بتضاعف هياكل الاستقبال البيداغوجي والخدماتي حيث بلغ عدد المؤسسات خلال دخول 2002–2003 :

- 16.714 مدرسة ابتدائية.
- 3.650 متوسطة.
- 1.330 ثانوية ومتقنة.
- 803 مركز ومعهد تكوين.
- 56 مؤسسة جامعية

خلاصـــة الفصـــل

مما لا شك فيه، أن السياق الحالي تطغى عليه المنافسة العالمية ويعود البقاء فيه للأكثر كفاءة وأحسن منافسة، ولذا فإن النظام التربوي يكتسي أهمية أكبر وحيوية أكثر مما كان عليه من قبل، لأن غاياته ومهامه لا تقتصر على تلقين المعارف بل إحداث كفاءات تكون عاملا أساسيا للتنمية الإنتاجية.

رغم المجهودات المبذولة والنتائج الإيجابية التي حققها هذا القطاع بعد الاستقلال إلى اليوم (ارتفاع معدلات التمدرس الذي يقارب 90 % من الأطفال الذي هم في سن التمدرس)، إلا أن هناك بعض الاختلالات والنقائص المترتبة عن وتيرة التطور الذي عرفته المنظومة التربوية أمام ارتفاع معدل النمو الديمغرافي منها :

- عدم استيفاء شروع مشروع المدرسة الأساسية ومدّها بالإمكانيات والوسائل اللازمة.
- نقص الإنسجام والتكامل بين مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليمية من جهة أخرى.
- ضعف في الأداء التربوي والإداري.
- نقص في مواكبة التطورات والمستجدات في مجال التربية والعلوم.

أما فيما يخص تمويل قطاع التربية الوطنية إذا ما قمنا بمقارنته بالدول التي تتفوق علينا في هذا الميدان (أنظر الجدول 2)، فإن هذه المقارنة تبين الجزائر (التي تعتبر من الدول النامية) لم تصل إلى ما وصلت إليه الدول المتقدمة في هذا المجال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تحليل التوزيع الوظيفي للنفقات الجارية يبرز بوضوح غلبة نفقات المستخدمين التي تستحوذ على النصيب الأساسي من ميزانية التسيير وتشكل أكثر من 90 % خلال السنوات الأخيرة، ولا تمثل النفقات ذات الطابع الاجتماعي سوى جزءا ضئيلا لا يتعدى 1%، وتخص المنح والمطاعم المدرسية والصحة المدرسية والنشاطات الثقافية والرياضية.

ومع ذلك تبقى حصة التمويل المخصصة للمنظومة التربوية هامة مقارنة بدول ذات المستوى الوسيط، غير أن هذه النتائج تبقى غير كافية بالنظر إلى المقاييس المعمول بها.

الفصل الرابع : دراسة المردود الداخلي للنظام التربوي الجزائري ومدى فعاليته (مقاربة إحصائية)

تمهيد

نحاول في هذا الفصل القيام بمقاربة إحصائية للتعرف على المردود الداخلي للنظام التربوي في مركباته ما قبل الجامعية، وكذا تحديد مدى فعالية هذا النظام في تحقيق أهدافه النوعية.

وسنجري هذه المقاربة اعتمادا على اعتبار المؤسسة التربوية كمصنع لإنتاج الخريجين تسعى إلى حسن التوليف بين المواد المتاحة لديها ليس فقط من أجل تعظيم إنتاجها فحسب بل أيضا لجعل نوعية هذا الإنتاج متلائما مع احتياجات المجتمع.

فعلى الصعيد الكمي سنتعرف على عدد التلاميذ المجازين مقارنة بعدد المسجلين ومن ثمة معرفة معدلات الرسوب والتسرب وكذا متوسط السنوات التي يقضيها التلميذ في مرحلة تعليمية ما.

وعلى الصعيد النوعي سنقيم نوعية النتائج التربوية المحققة من خلال قياس مدى فاعلية النظام اعتمادا على تحليل نتائج أهم امتحانات المرحلة ما قبل الجامعية على الإطلاق وهي امتحان البكالوريا.

ونقوم بهذه الدراسة على واقع الجزائر اعتمادا على إحصائيات حقيقية متحصل عليها من وزارة التربية الوطنية.

المبحث الأول : تقديم النموذج المستعمل لقياس المردود الداخلي ([1])

حتى يتسنى لنا استعمال النموذج الإحصائي في دراسة المردود الداخلي والنوعية وفعالية النظام التربوي الجزائري، سوف نقدم في هذا المبحث عناصر النموذج المستعمل من خلال ثلاثة مطالب، الأول حول مركبات التدفق الطلابي، وفي مطلب ثاني فرضيات

([1]) سنعتمد في بناء النموذج الإحصائي وضبط عناصره على الدراسة التي أعدها فروخي جمال تحت عنوان " مقاربة إحصائية لمردود النظام التربوي " بناءا على طرائق تقدير التعدادت الدراسية في الدول النامية كما صممها ديوان الإحصائيات لليونسكو سنة 1978، وهي الدراسة المنشورة في العدد رقم 9 من دورية إحصائيات الصادرة عن الديوان الوطني للإحصاء في ديسمبر 1985، أما المعطيات الرقمية المستعملة في هذا الفصل فتخص السنوات من 1986 إلى 2003

العمل بهذا النموذج، وفي الأخير بناء الفوج في مطلب ثالث، وفي كل هذه المطالب سوف نستعمل عناصر من إحصائيات حقيقية للنظام التربوي الوطني.

المطلب الأول : مركبات التدفق الطلابي

تتكون عناصر النموذج كما يلي :

نمثل عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى لمرحلة تعليمية معينة خلال السنة الدراسية T بـــ E (1 ،T) حيث E تمثل عدد التلاميذ، 1 السنة الأولى و T السنة الدراسية، ونمثل عدد التلاميذ المستوى الدراسي (g) خلال نفس السنة الدراسية T بـــ E (g ،T)، حيث E تمثل عدد التلاميذ، g المستوى الدراسي وT السنة الدراسية.

نقسم عدد التلاميذ الموجودين في مستوى دراسي معين إلى قسمين :

1. التلاميذ الجدد في القسم (1) وعددهم يمكن تمثيله بـــ A (1 ،T) حيث A ترمز إلى التلاميذ الجدد.

أما باقي التلاميذ فنسميهم بالمنتقلين ونجدهم في الأقسام الموالية ونمثلهم بـــ P(g،T)، حيث P ترمز إلى التلاميذ المنتقلين إلى مستويات دراسية أعلى.

2. التلاميذ المعيدون أي الذين كانوا موجودين في نفس القسم خلال السنة الماضية سواء في نفس المدرسة أو في مدرسة أخرى من المدارس المنتمية إلى نفس النظام التعليمي ونرمز لهم بـــ R(g ،T) حيث R تشير إلى التلاميذ المعيدين.

يمكننا إذن القيام ببناء المعادلتين التاليتين :

1 −

$$E(1,T) = A(1,T) + R(1,T) \quad \text{(I)}$$

بالنسبة للقسم (g) حيث $g \neq 1$

$$E(g, T) = P(g,T) + R(g,T) \quad \text{(II)}$$

حيث تشير هاتين المعادلتين إلى أن عدد التلاميذ في مستوى دراسي معين يساوي عدد التلاميذ الجدد في هذا المستوى الدراسي مضافا إليه عدد التلاميذ الراسبين في نفس المستوى الدراسي خلال السنة المنصرمة.

وبهذا المعنى فإن المعادلتين (I) و (II) تعبران عن التدفق الطلابي عند دخول الأقسام (1) و (g) على الترتيب.

غير أننا إذا ما نظرنا إلى هاتين المعادلتين نظرة ديناميكية فإنه بإمكاننا أن نتصور ثلاث حالات يكون عليها التلاميذ في نهاية كل سنة من سنوات الأطوار التعليمية.

- الحالة الأولى : الانتقال إلى السنة الموالية (g+1) في نهاية السنة الدراسية (T) والاستمرار في الدراسة في السنة الدراسية (T+1).
- الحالة الثانية : إعادة السنة الدراسية أي إعادة نفس القسم (نفس المستوى الدراسي).
- الحالة الثالثة : حدوث تسرب مدرسي خلال السنة أو في نهايتها لأسباب مختلفة.

إن تفكيك العدد الإجمالي للتلاميذ في مستوى دراسي معين E (g,T) يمكن أن نعبر عنه بالعلاقة التالية التي تشير إلى مسار التلاميذ.

$$2\text{- } E(g,T) = P(g + 1, T + 1) + R(g, T + 1) + D(g,T)$$

حيث E(g,T) يمثل عدد التلاميذ الإجمالي في المستوى الدراسي (g) خلال السنة الدراسية (T).

P(g + 1, T + 1) يمثل عدد التلاميذ المنتقلين للمستوى الدراسي الموالي خلال السنة الدراسية الموالية.

R(g, T + 1) يمثل عدد التلاميذ المعيدين لنفس المستوى الدراسي خلال السنة الدراسية الموالية.

D(g,T) يمثل عدد التلاميذ الذين تخلوا عن الدراسة في المستوى (g) خلال السنة الدراسية (T) أو في نهايتها.

وتستعمل هذه العلاقة (2) عادة لحساب D(g,T) أي عدد المتسربين انطلاقا من المعلومات المتاحة (التلاميذ المنتقلون والتلاميذ المعيدون).

يتوزع التلاميذ في نهاية كل طور من أطوار النظام التربوي كما يلي :

أ. الناجحون في آخر الطور الثاني من التعليم الأساسي أي السنة السادسة (6) والذين ينتقلون إلى السنة السابعة (7) من التعليم الأساسي (الطور الثالث).

ب. الناجحون الذين لا يتابعون دراستهم وينفصلون عن النظام التربوي لأسباب عديدة. ([1])
ج. المعيدون لآخر مستوى في الطور.
د. المتسربون في آخر مستوى من الطور والذين يتركون المدرسة دون نجاح.

1. فإذ افترضنا أن R(g,T) هو عدد التلاميذ المعيدين للمستوى (g) خلال السنة الدراسية (T) أي التلاميذ الذين كانوا موجودين في المستوى (g) خلال السنة الدراسية (T-1) منتمين بذلك إلى أعداد التلاميذ E(g, T-1) أي أعداد التلاميذ للمستوى (g) خلال السنة الدراسية (T-1).

إذن يمكن حساب نسبة التلاميذ المجبرة على الإعادة ومن هنا بإمكاننا حساب نسبة التلاميذ المعيدين باستخدام العلاقة التالية :

$$r(g,T-1) = R(g,T) / E(g, T-1)$$

حيث :

r(g,T-1) هو معدل رسوب الأعداد المسجلة في المستوى (g) خلال السنة الدراسيـــة (T-1) للطور المعني (r يمثل معدل الرسوب، (g) المستوى، و(T-1) السنة الدراسية

2. أما P(g,T) فتمثل عدد التلاميذ الناجحين في المستوى (g-1) في نهاية السنة الدراسية (T-1) والذين يوجدون في المستوى (g) خلال السنة الدراسية (T) أي التلاميذ الذين كانوا ينتمون إلى المجموعة E(g-1,T-1) وعندئذ فإنه بإمكاننا حساب نسبة التلاميذ الناجحين للمستوى الدراسي الموالي كما يأتي :

$$P(g-1, T-1) = P(g, T) / E(g-1\ T-1)$$

حيث :

P(g-1, T-1) تمثل معدل الانتقال [(P) تمثل معدل الانتقال، (g-1) المستوى و (T-1) السنة الدراسية].

([1]) يكون عدد التلاميذ المنقطعين محدودا في المناطق الحضرية والتجمعات السكانية الكبرى بالنظر لتوفر شروط مواصلة الدراسة كقرب المدارس والثانويات وتوفر وسائل النقل وغيرها.
إلا أن هذا العدد يتجه نحو الارتفاع في المناطق النائية والمعزولة لتقص الشروط السالفة الذكر أو انعدامها.

3. ولقياس المردودية الداخلية للنظام التربوي ينبغي اخذ وسيط هام في الاعتبار والمتمثل في معدل التسرب في مختلف المستويات لكل طور على حدى وللنظام التربوي بأكمله، ويتم حساب معدل التسرب بمقارنة أعداد التلاميذ الذين تخلوا عن الدراسة بأعداد التلاميذ المسجلين في المستوى (g) خلال السنة الدراسية (T) أي :

$$a(g,T) = D(g,T) / E(g,T)$$

حيث :

(a) يمثل معدل التسرب، (g) المستوى و (T) السنة الدراسية.

لكن الإحصائيات المتاحة في معظم الدول لا تتضمن عدد المتسربين في كل سنة دراسية وفي كل طور من أطوار الدراسة ولمعالجة ذلك نعود للمعادلة رقم (2) ونجري عليها بعض التغييرات لنحصل على معدل التسرب دون الحاجة إلى معرفة عدد المتسربين.

$$E(g, T) = P(g+1, T+1) + R(g, T+1) + D(g, T)$$

بقسمة هذه الأخيرة على $E(g, T)$ تصبح :

$$1 = P(g+1, T+1) / E(g, T) + R(g,T+1) / E(g, T) + D(g, T) / E(g, T)$$

وباعتبار أن : $r(g,T) = R(g, T+1) / E(g, T)$

$$P(g,T) = P(g + 1, T + 1) / E(g, T)$$

كما هو موضح سابقا،

وباعتبار أن : $a(g, T) = D(g, T) / E(g, T)$

وعليه فإن : $1 = P(g, T) + r(g, T) + a(g, T)$

و منه : $a(g,T) = 1-r(g,T) – P(g, T)$

$$a(g, T) = 1 -[r(g, T) + P(g, T)]$$

حيث (a) يمثل معدل التسرب، (g) المستوى الدراسي و(T) السنة الدراسية.

المطلب الثاني : فرضيات العمل بهذا النموذج

الفرضية الأولى : نطبق على التلاميذ الذين يعيدون السنة نفس معدلات الرسوب والتسرب والانتقال التي نطبقها على تعداد القسم الذي ينتمي إليه هؤلاء التلاميذ وبذلك فإننا نفترض جدلا تجانسا في هذا السلوك.

الفرضية الثانية : يسمح للتلميذ بالإعادة ثلاث مرات على الأكثر في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي وهذا بالنسبة للتلاميذ الملتحقين بالمدرسة عند السن القانوني المقدر بست سنوات أو ما دونه.

الفرضية الثالثة : في بعض التطبيقات وعند محاولتنا دراسة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي كل على حدى، فإننا سوف نحتفظ بمعطيات الفرضية الثانية أي إمكانية الرسوب لثلاث مرات في التعليم الثانوي بصرف النظر عن سنوات الإعادة في التعليم الأساسي.

المطلب الثالث : بناء الفوج

انطلاقا من فرضيات العمل السالفة الذكر سنقوم بتتبع مسار فوج من التلاميذ خلال مرحلة تعليمية معطاة وتسجيل ظواهر النجاح (الانتقال) والإهدار (الرسوب والتسرب) لنتمكن في نهاية المطاف من تقدير المردود الداخلي للنظام التربوي. ثم نقوم بعد ذلك بحساب معدلات التدفق الخاصة بالانتقال والرسوب والتسرب. وبالاستناد إلى معدلات التدفق التي حسبناها فإنه يمكن إعادة بناء فوج افتراضي مكون من 1000 تلميذ.

وهكذا يمكن إعادة بناء العدد الحقيقي للتلاميذ على أساس 1000 تلميذ، بحيث تنسب معدلات التدفق المحصل عليها على هذا المؤشر. وبديهي أن لجوءنا إلى هذا المؤشر هدفه تسهيل الحسابات وتيسير قراءة النتائج على أنه يمكن الحصول على الأعداد الحقيقية المعبرة عن المردود باستعمال المعدلات المحصل عليها.

فإذا أخذنا عدد التلاميذ المسجلين في السنة الأولى للموسم الدراسي 1986 /1987 والمقدر بـــ 713.696 تلميذا فإنه يمكن التعبير عن هذا العدد بمؤشر 1000 تلميذ بحيث يتم بناء فوج افتراضي انطلاقا من معرفة معدلات الانتقال، الرسوب والتسرب ويكون ذلك كما يلي :

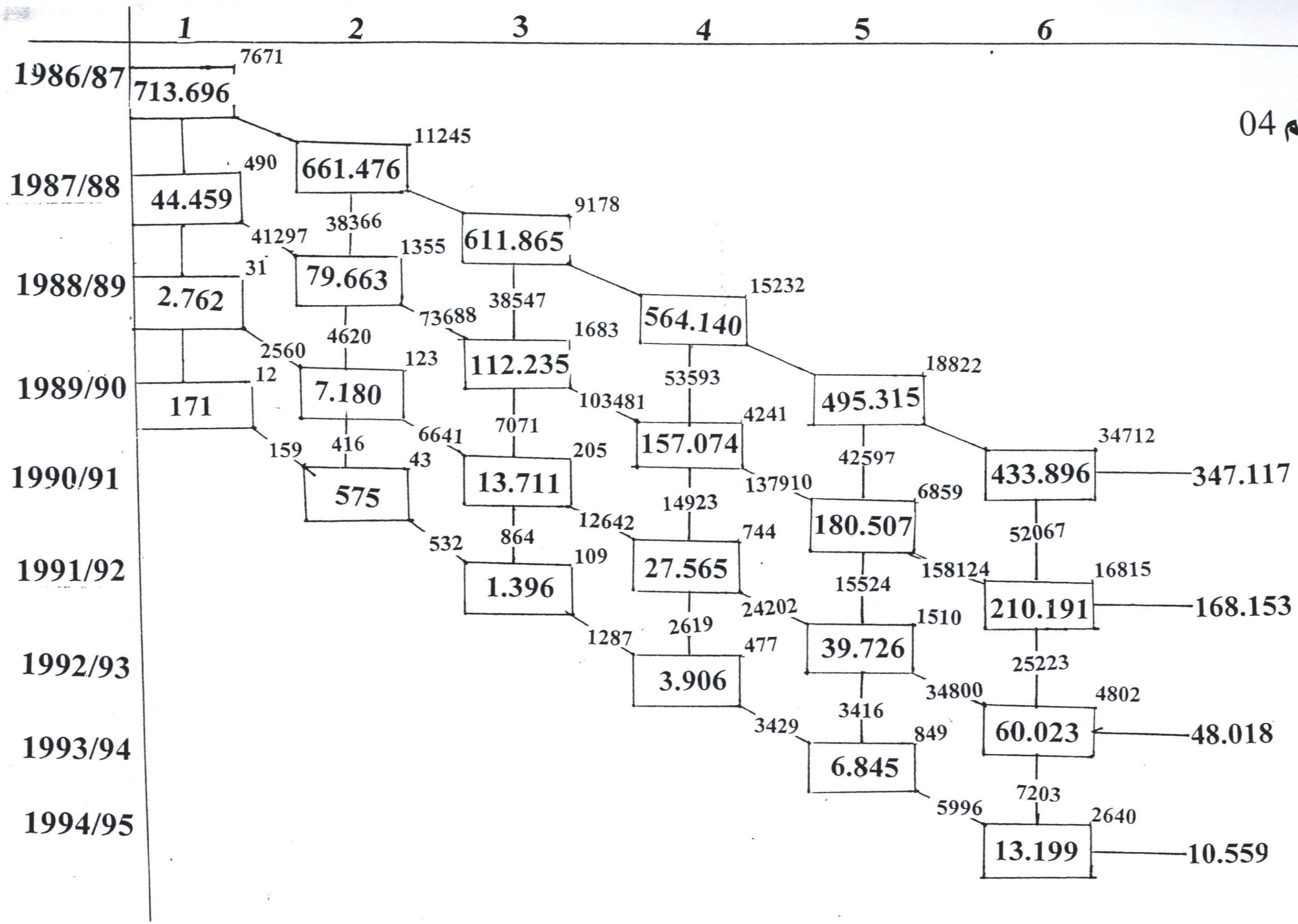
الجدول رقم 11 : جدول معدلات الانتقال، الرسوب والتسرب

السنة / المعدل	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	السنة 6
معدل الانتقال	0,927	0,925	0,922	0,878	0,876	0,80
معدل الرسوب	0,062	0,058	0,063	0,095	0,086	0,12
معدل التسرب	0,011	0,017	0,015	0,027	0,038	0,08

المصدر : حسابات شخصية بناءا على إحصائيات حقيقية (أنظر الملحق رقم 1)

بناء على هذه المعدلات يمكن بناء الفوج بعدد المسجلين فعليا في السنة الأولى أساسي كما ذكرناه سالفا للسنة الدراسية 1986–1987 كما يلي :

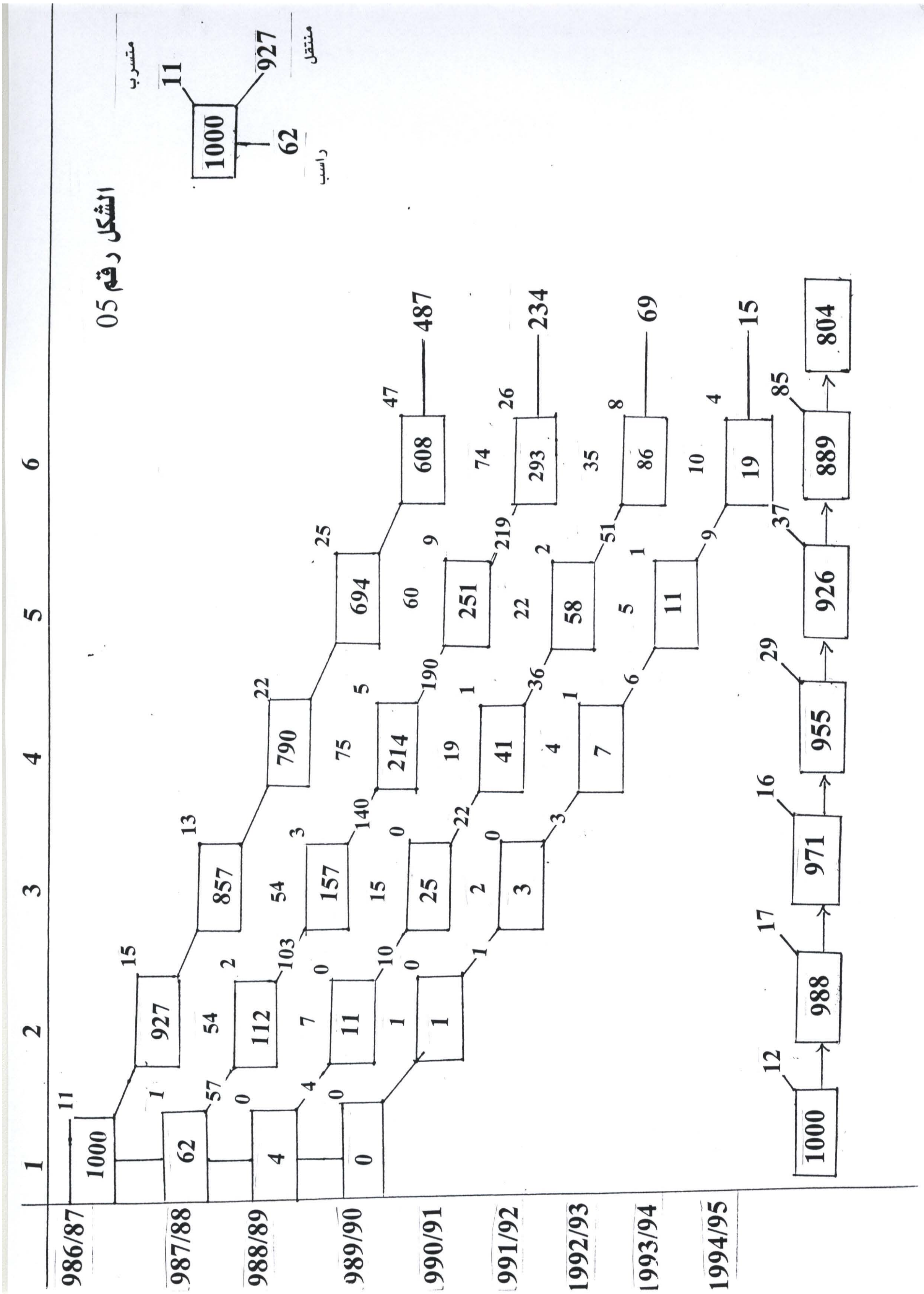
الشكل رقم 04



تم إعداد هذا الشكل اعتمادا على معطيات وزارة التربية الوطنية
(بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية)

ويمكن إعادة بناء نفس الفوج على أساس مؤشر 1000 تلميذ للسنة الدراسية 1986-1987.

الشكل رقم 05


متسرب
راسب
منتقل
986/87
987/88
988/89
989/90
990/91
991/92
1992/93
1993/94
1994/95

حيث أننا نتحصل عند تطبيق معدلات التدفق للسنة الأولى لهذا الفوج والذي عدده 1000 تلميذ (عوضا عن العدد الحقيقي 713.696 تلميذ) على 62 راسب في السنة الأولى أي 6,2 % و11 متسرب أي 1,1 % و927 منتقل للسنة الثانية أي 92,7 %.

وبتطبيق معدلات التدفق للمستوى الثاني على 927 تلميذ نتحصل على 54 راسب للسنة الثانية أي 5,8 % و15 متسرب أي 1,7 % و857 منتقل للسنة الثالثة أي 92,5%....وهكذا دواليك.

يمكن استخلاص عدد من الملاحظات الهامة من هذا الشكل التوضيحي للتدفق. من ذلك مثلا أنه من بين 1000 تلميذ الذين التحقوا بالسنة الأولى تخرج من المرحلة الدراسية دون إعادة أي قسم 487 تلميذا، وتخرج 234 تلميذا بتأخر سنة واحدة أي بإعادة قسم واحد، وتخرج 69 تلميذا بإعادة قسمين وتخرج 15 تلميذا بتأخر ثلاث سنوات، أي بإعادة ثلاثة أقسام.

ويتيح هذا الشكل التوضيحي فضلا عن ذلك، حساب المؤشرات الرئيسية للكفاءة الداخلية، مثال ذلك أن الأرقام المبينة في المستطيلات الواردة تحت الشكل التوضيحي تعطي عدد التلاميذ الذين يبلغون قسما معينا وبذلك نتمكن من حساب معدلات البقاء في الدراسة (Taux de survie par classe) بحسب القسم.

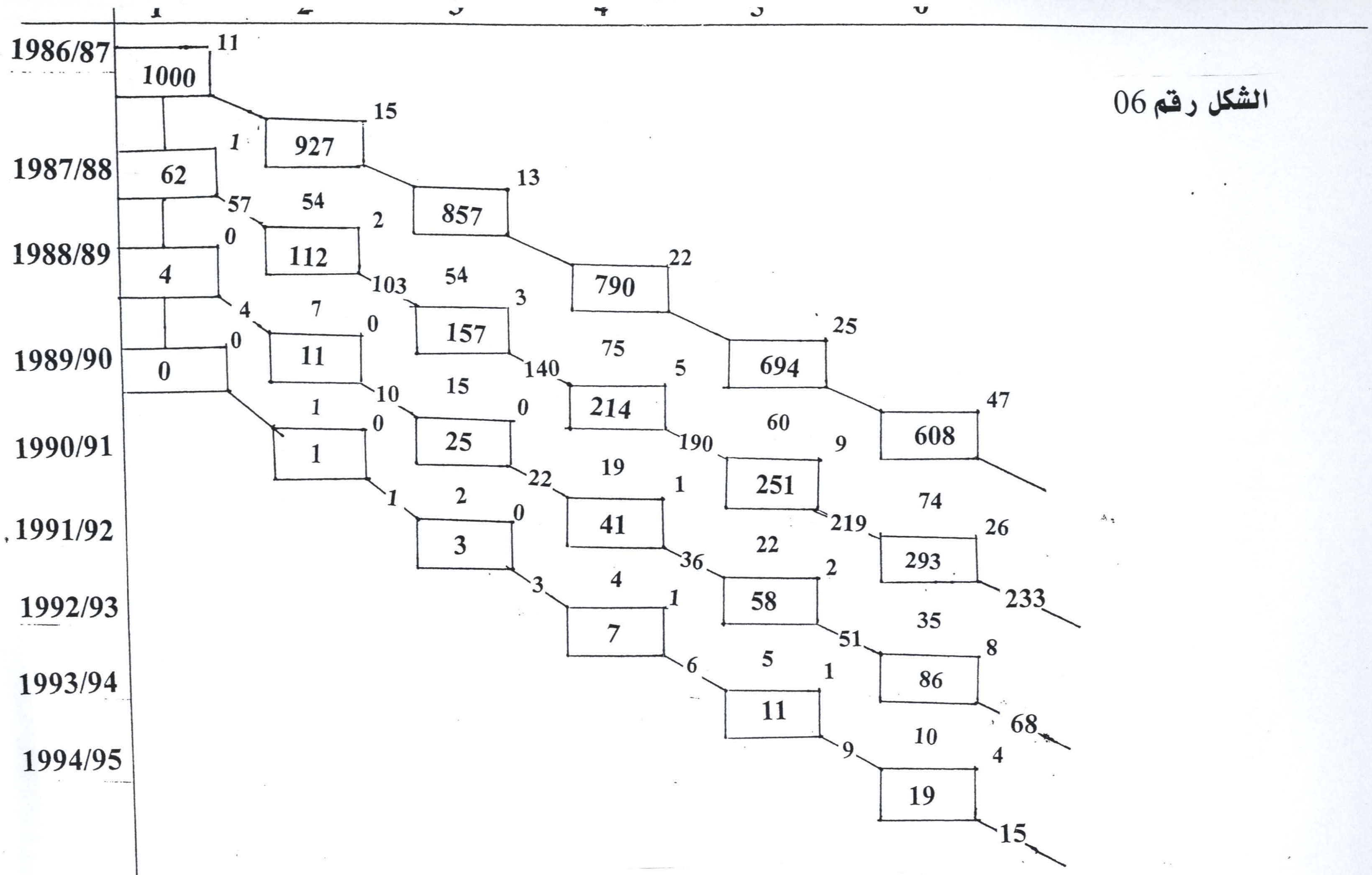
ويمكن ملاحظة أن 988 تلميذا من الــ 1000 تلميذ الذين يتكون منهم الفوج وصلوا إلى القسم الثاني.

بجمع عدد المتسربين من كل قسم لكل سنة وطرح هذا العدد من المسجلين في نفس القسم فبالنسبة للقسم الأول نحصل على 11+1+0+0=12 تلميذ متسرب يعطي طرح عددهم من الــ 1000 تلميذ 988 تلميذا باقيا في الدراسة. وأخيرا فإنه عند جمع عدد المتسربين من كل قسم (12+17+16+29+37+85)، نجد أن ما مجموعة 196 تلميذا تسربوا من الدراسة قبل إتمام الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي. وبناء على ذلك فمن بين فوج التلاميذ المكون من 1000 تلميذ تخرج من الطورين الأول والثاني 804 تلميذ أو نحو 80,4 %.

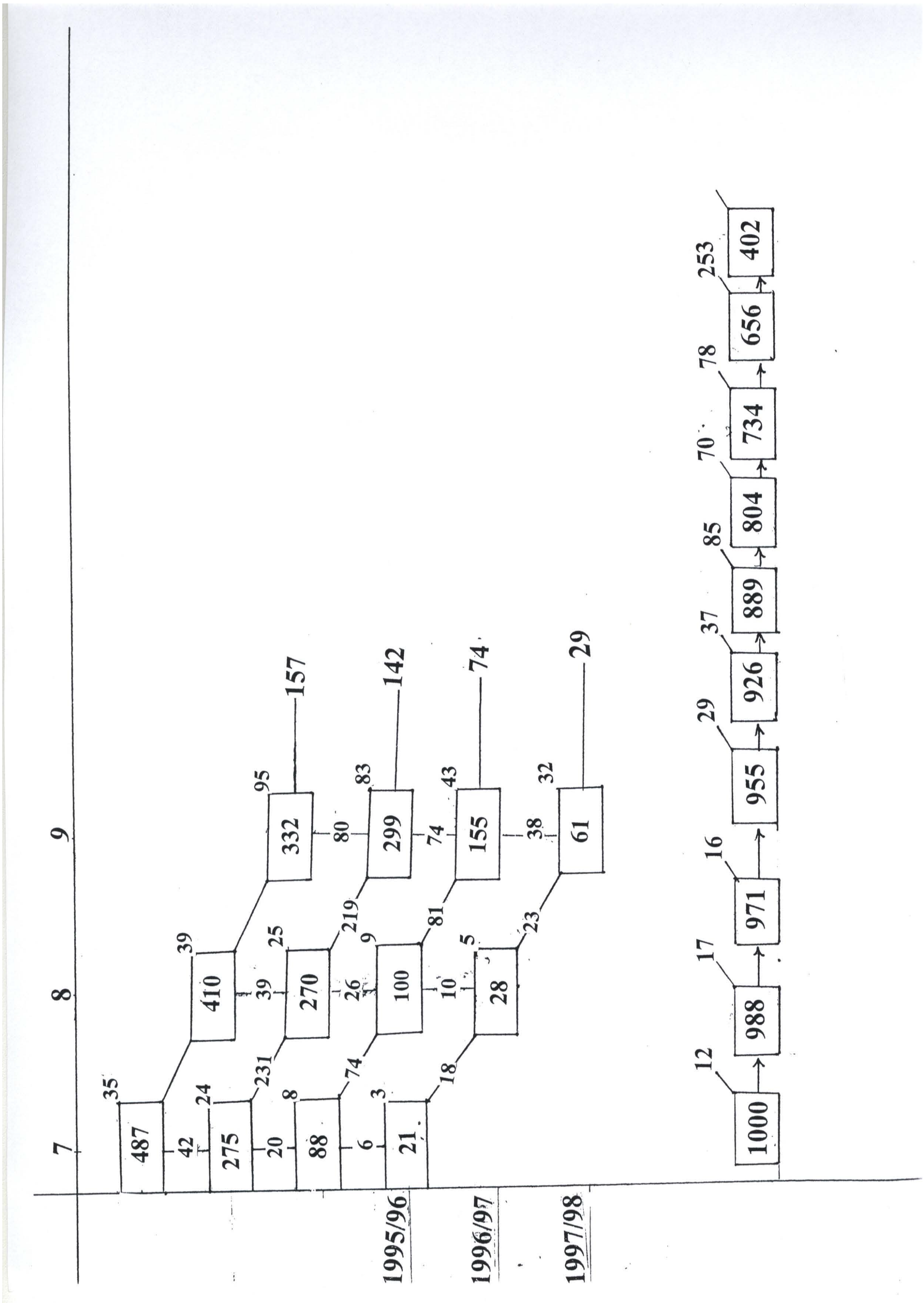
تطبيق نموذج الفوج الظاهري على مجموعة من التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة :

نقوم فيما يلي بتتبع مسار فوج من التلاميذ انطلاقا من استغلال المعلومات الإحصائية للتلاميذ المسجلين في التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة بدءا من السنة الدراسية 1986-1987 / 1994-1995، ومعتمدين على نفس التقنية أي مؤشر 1000 تلميذ.

الشكل رقم 06



تم إعداد هذا الشكل اعتمادا على معطيات وزارة التربية الوطنية
(بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية)


7
8
9
1995/96
1996/97
1997/98
487
410
332
275
270
299
88
100
155
21
28
61
157
142
74
29
1000
988
971
955
926
889
804
734
656
402

ملاحظة : يمكن قراءة نتائج هذا الفوج قراءات مختلفة في ضوء المعايير التي نعتمدها في نهاية هذا الطور. حيث يمكن تحديدها في ثلاثة معايير هي :

- الوصول إلى نهاية السنة التاسعة أساسي.
- الحصول على شهادة التعليم الأساسي.
- الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي.

فإذا اعتمدنا على سبيل المثال على المعيار الثالث المتضمن الانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي فإنه يمكن استخلاص عدد من الملاحظات الهامة من الشكل التوضيحي للتدفق من 1000 تلميذ الذي التحقوا بالسنة الأولى ثانوي دون إعادة أي قسم 157 تلميذا، وانتقل 142 تلميذا بتأخر سنة واحدة أي بإعادة قسم واحد، وانتقل 74 تلميذا بإعادة قسمين وأخيرا انتقل 29 تلميذا بتأخر ثلاث سنوات.

وكما رأينا سابقا فإنه بإمكاننا حساب معدلات البقاء في الدراسة (وذلك باعتماد النتائج المحصل عليها في السنوات الست الأولى الواردة في الشكل رقم (2) وعليه فإنه ابتداء من السنة السابعة يكون عدد التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا القسم هو 804 وتسرب 196 تلميذا.

نجمع عدد المتسربين من كل مستوى دراسي خلال الأطوار الثلاثة التي مر بها الفوج المدروس، (12+17+16+29+37+85+70+78+253) نجد أن 597 تلميذ تسربوا من الدراسة خلال التعليم الأساسي.

ومن فوج التلاميذ المكون من 1000 تلميذ تخرج من الأطوار الثلاث 402 تلميذ أي ما يعادل 40,2 %، نلاحظ أن أكثر من 50% من التلاميذ لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم الثانوي.

المبحث الثاني : تحليل المؤشرات الرئيسية للمردود الداخلي للنظام التربوي

يقصد بالمؤشرات الرئيسية حساب أربع معدلات تسمح بتقييم المردود الداخلي للنظام التربوي وإبراز حجم الإهدار التربوي بشكليه الرسوب والتسرب وهذه المعدلات هي :

1. مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة / عدد المسجلين.
2. النسبة المحددة لعدد السنوات الدراسة الفعلية للتلاميذ لكي يتحصلوا على الشهادات.
3. مؤشر معدل المدخلات – المخرجات.
4. مؤشر معامل الكفاءة.

وفي هذا المبحث سوف نتناول هذه العناصر وفق نفس التسلسل في مطالب أربعة.

المطلب الأول : مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة/عدد المسجلين

وهي طريقة تسمح لنا بقياس المردود الداخلي للنظام التربوي وتقييم عدد التلاميذ المتحصلين على الشهادة، أو المنتقلين إلى الطور الموالي، بالنسبة لمجموع الأعداد الموجودة في المدرسة. سنقوم بهذا التقييم مرورا بمختلف الأطوار.

1. التعليم الأساسي (الطورين الأول والثاني) : الحسابات التي أجريت على العينة المأخوذة من التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني) أعطت النتائج التالية :

الجدول رقم 12 : مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة (*)/عدد المسجلين

السنة الدراسية	1987-1986	1989-1988	1993-1992
المتحصلون على الشهادة/عدد المسجلين	% 80,4	% 81,2	% 82,5

حسب هذه النتائج نلاحظ أن معظم التلاميذ انتقلوا إلى السنة السابعة (الطور الثالث من التعليم الأساسي). وهذا راجع إلى النظام المبني على الانتقال شبه الآلي من سنة إلى أخرى. كما أن امتحان نهاية السنة السادسة الذي ميز النظام القديم تم التخلي عنه في نظام المدرسة الأساسية، قبل أن تتم العودة إليه مجددا مع الإصلاح الذي شرع فيه على مستوى قطاع التربية الوطنية بدءا من السنة الدراسية 2003-2004.

وتعتبر هذه النتائج جد مرتفعة مقارنة بالنتائج التي كان يتحصل عليها في النظام السابق تلاميذ التعليم الإبتدائي. ففي سنة 1981-1982 مثلا كانت نسبة المتحصلين على شهادة التعليم الإبتدائي 61,86 % وفي سنة 1982-1983 كانت 65,37 %. ([1])

(*) النجاح في امتحان السنة السادسة
([1]) Djamel Ferroukhi . Approche statistique du système éducatif. Revue statistiques ONS, n°9 1985

2. التعليم الأساسي (الأطوار الأول والثاني والثالث) : يمثل الجدول معدل المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي.

الجدول رقم 13 : مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة (*)/عدد المسجلين

السنة الدراسية	1986–1987	1988–1989	1992–1993
المتحصلون على الشهادة/عدد المسجلين	40,2 %	39,5 %	40,6 %

نلاحظ أن معدل النجاح حوالي 40 % للأفواج المدروسة. وهذه النتيجة أعلى نسبيا من متوسط معدل الناجحين في شهادة التعليم الأساسي. ويعود سبب ذلك إلى أن أنظمة التقويم والانتقال المطبقة لا تعتبر النجاح في شهادة التعليم الأساسي كشرط ضروري للانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي، بل إن نتائج السنة الدراسية التاسعة وإمكانات الاستقبال في التعليم الثانوي كانت هي العوامل المحددة لهذا الإنتقال.

3. التعليم الثانوي : الجدول التالي يمثل نسبة النجاح في شهادة البكالوريا لبعض الأفواج.

الجدول رقم 14 : مؤشر نسبة الحاصلين على الشهادة (*)/عدد المسجلين

السنة الدراسية	1988–1989	1991–1992	1998–1999
المتحصلون على الشهادة/عدد المسجلين	20,0 %	23,8 %	40,4 %

نلاحظ أن هذا المؤشر انتقل من 20 % للفوج سنة 88–89 إلى نحو 40 % بالنسبة للفوج 98–99 وإن كان هذا يدل على وجود تحسن في نسب النجاح وتحسن في المردود فإن هذا التحسن كان بطيئا إلى حد ما، بدليل أنه لم يكن ممكنا تسجيل تضاعف النسبة إلى بعد عشر سنوات.

كما سبق أن عرفنا المردود في الاقتصاد على أنه العلاقة بين النتيجة والوسائل المستعملة للحصول عليه. وإذا كان هذا المؤشر أساسيا لحساب مردود النظام التربوي وكفاءته الداخلية، ففي هذه الحالة هذا التعريف لا يتطابق والمؤشر المدروس حاليا،

(*) الإنتقال إلى السنة الأولى ثانوي

فمدخلات المدرسة التي تتمثل في الهياكل، المعلمين، الكتب المدرسية، الخدمات الاجتماعية، لم تؤخذ بعين الإعتبار في هذا المؤشر، باستعماله في هذه الحالة اعتبرنا المدرسة نظاما يقوم بإنتاج حاملي الشهادات.

وإذا أخذنا بعين الإعتبار المدخلات الموجودة في النظام التربوي المذكورة سابقا، فهذا يعتبر بصفة أو بأخرى تقييم لتكلفة التكوين للمتحصل على الشهادة علما أن هدف الدراسة ليس هو تقييم التكلفة رغم أنها أساسية عندما نتكلم عن مردود النظام التربوي.

وعليه فإننا سنلجأ إلى استعمال مؤشر جديد يتمثل في عدد السنوات الدراسية للتلميذ الواحد الذي يأخذ بعين الإعتبار وبطريقة غير مباشرة مختلف المدخلات.

المطلب الثاني : مؤشر عدد السنوات الفعلية التي يقضيها التلاميذ في المدرسة للحصول على الشهادات

يعرف هذا المؤشر على انه عدد السنوات الفعلية التي يقضيها فوج معين في المدرسة للحصول على شهادة ما أو الانتقال إلى الطور الموالي.

ويأخذ هذا المؤشر في الحسبان عدد السنوات الدراسية للتلاميذ الذين يتخرجون أو الذين ينتقلون إلى الطور الموالي، وكذا عدد سنوات التلاميذ المتسربين في مستوى أو في مستوى آخر من مستويات المرحلة التعليمية أو الطور التعليمي.

لتوضيح أكثر هذا المؤشر نأخذ التدفق الطلابي للفوج المعروض سابقا للطورين الأول والثاني للسنة الدراسية 1986-1987.

عدد سنوات/التلاميذ المثالي يتم الحصول عليه بضرب عدد الخريجين بعدد السنوات العادية للطور المدروس (في حالة 6 سنوات) أي : عدد السنوات /التلاميذ المثالي = عدد الخريجين x عدد السنوات العادية.

عدد السنوات/التلاميذ المثالي = 804 x 6 = 4824

أما العدد الحقيقي لسنوات التلاميذ الفعلية في هذا الفوج هي 6231 ويتم الحصول عليه بالطريقة التالية :

الجدول رقم 15 : مؤشر عدد السنوات الفعلية للطورين الأول والثاني

سنوات الدراسة / سنوات الفعلية التلاميذ	1	2	3	4	5	6	المجموع
1987/1986	1066	1051	1042	1052	1014	1006	6231
1989/1988	1073	1083	1078	1048	1009	1009	6300
1993/1992	1105	1077	1072	1071	1057	1138	6520

بالعودة إلى مصفوفة التدفق الطلابي التي سبق بناؤها الواردة في الشكل 5 الذي عرضناه سابقا يمكننا فهم هذه الأرقام حيث العدد 1066 يشير إلى عدد التلاميذ في المستوى الدراسي الأول (ناجحون وراسبون) أي :

$$1066 = 0 + 4 + 62 + 1000$$

وبنفس الطريقة يشير العدد 1051 على عدد التلاميذ في المستوى الدراسي الثاني (ناجحون وراسبون) أي :

$$1051 = 1 + 11 + 112 + 927$$

وهكذا مع بقاء الافتراضات التي بني عليها الفوج على حالها.

إن عدد السنوات/التلاميذ المسخر فعليا والمقدر بـــ 6231 لم يسمح في الواقع إلا بانتقال 804 تلميذ من بين 1000 تلميذ إلى الطور التعليمي الموالي.

واعتمادا على هذا التعريف نلاحظ أن الرسوب يزيد من عدد السنوات / التلاميذ، في حين أن التسرب يعمل على تقليص إنتاج الخريجين، كما أن التسرب يكون تأثيره محدودا على التكلفة عندما يكون في بداية المشوار الدراسي، إلا أن هذا التأثير يزداد تعاظما كلما طالت سنوات الدراسة. وبديهي أن عدم تكرار الرسوب يؤدي إلى تقليص التكاليف.

أما إذا أخذنا التدفق الطلابي للفوج الوارد في الشكل رقم 6 الذي عرضناه سابقا للأطوار الثلاث من التعليم الأساسي، فإن مقدار عدد السنوات / التلاميذ يكون كالتالي :

$3618 = 9 \times 402$

أما العدد الحقيقي لسنوات التلاميذ الفعلية في هذا الفوج هي 8757 ويتم الحصول عليها بالطريقة السابقة الذكر :

الجدول رقم 16 : مؤشر عدد السنوات الفعلية للتعليم الأساسي

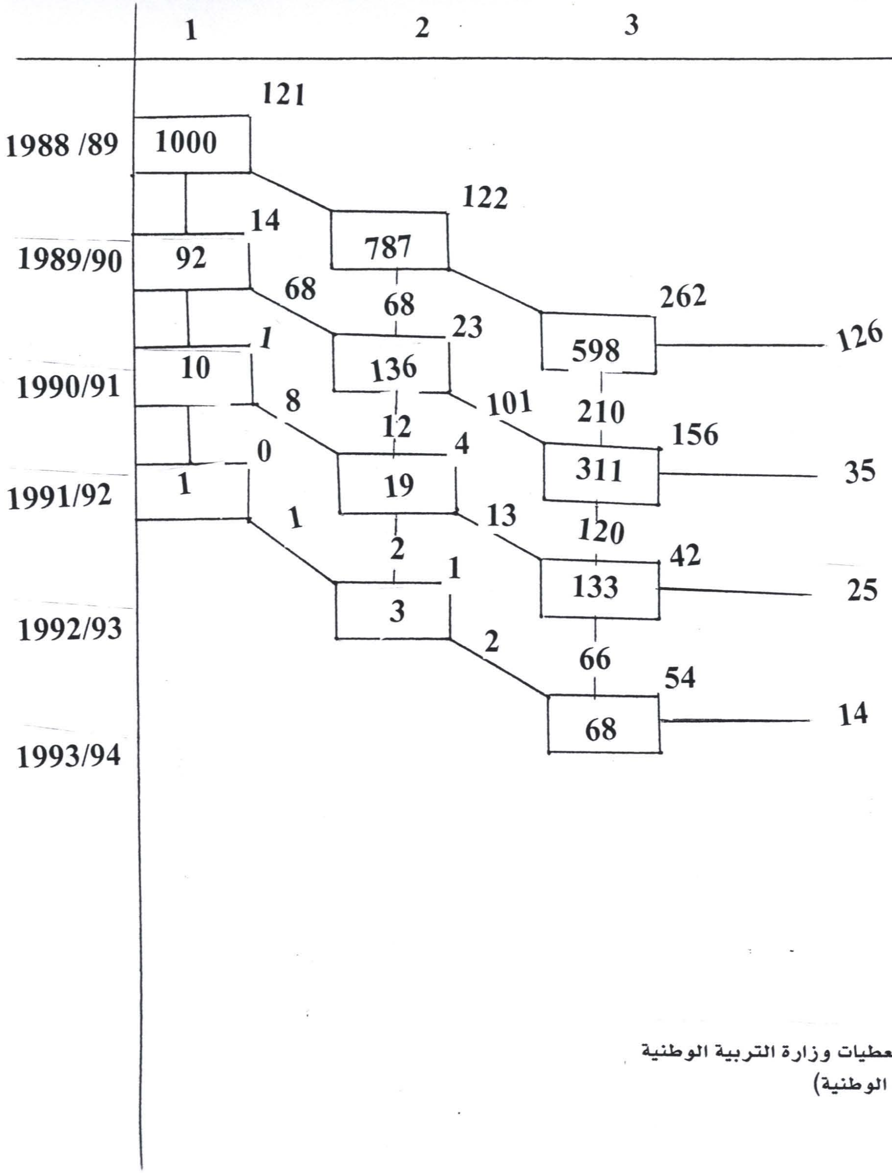
سنوات الدراسة / سنوات الفعلية التلاميذ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	المجموع
1987-1986	1066	1051	1042	1052	1014	1006	871	808	847	8757
1989-1988	1073	1083	1078	1048	1009	1009	891	818	772	8781
1993-1992	1105	1077	1072	1071	1057	1138	1025	841	826	9212

فيما يخص الفوج الطلابي للطلبة الموجودين في الثانوية والمتحصلين على شهادة البكالوريا فإن مقدار عدد السنوات / التلاميذ للسنة الدراسية 1988-1989 والمتمثل في الشكل رقم 7 يكون كالآتي :

$600 = 3 \times 200$

أما العدد الحقيقي لسنوات التلاميذ الفعلية في هذا الفوج هو 3158 ويتم الحصول عليه بالطريقة التي سبق ذكرها.

الشكل رقم 07



تم إعداد هذا الشكل اعتمادا على معطيات وزارة التربية الوطنية
(بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية)

الجدول رقم 17 : مؤشر عدد السنوات الفعلية للتعليم الثانوي

سنوات الدراسة سنوات الفعلية التلاميذ	1	2	3	المجموع
1989–1988	1103	945	1110	3158
1992–1991	1084	995	1077	3156
1999–1998	1295	948	1103	3346

المطلب الثالث : مؤشر معدل المدخلات – المخرجات

يمكن الحصول على هذا المعدل بقسمة عدد السنوات / التلاميذ الفعلية المستخدمة في الفوج على العدد المثالي لعدد السنوات / التلاميذ (هذا الأخير يمثل عدد الحائزين على الشهادة مضروب في عدد السنوات الدراسة للطور المدروس) والناتج المتحصل عليه يسمى بمعدل المدخلات – المخرجات (rio) وهو مؤشر من المؤشرات التي تستخدم لحساب المردود الداخلي للنظام التربوي :

$$Rio = \frac{\text{عدد السنوات / التلاميذ الفعلية}}{\text{عدد الحائزين على الشهادة x المدة الزمنية العادية}}$$

أدنى قيمة يتخذها هذا المعدل هي العدد 1 وعند هذه القيمة لا يكون هناك رسوب أو تسرب ويكون معدل النجاح تاما في نهاية الطور.

إذا أخذنا التدفق الطلابي للسنة الدراسية 1986–1987 للطورين الأول والثاني فإن معدل المدخلات – المخرجات يكون كالتالي :

$$rio = \frac{6231}{6x\ \ 804} = 1,29$$

$$rio = 1,29$$

وهذا معناه أن تكوين 804 خريج تطلب تسخير زيادة قدرها 29 % من الوسائل عن المعيار الأمثل لإنتاج نفس العدد من الخريجين.

ولعله من المفيد الإشارة إلى أن هذا المعدل بلغ، بعد الاستقلال مباشرة، أي في سنة 63-64 ما يقارب 6,21، ثم في سنة 70-71 أصبح 3,32، وفي سنة 74-75 وصل إلى 2,19. ونلاحظ أن هذا المعدل يتطور بصفة ملحوظة حيث أنتقل من 6 إلى 2 أي أنه انخفض باربعة (4) نقاط ([1]). وهذا راجع إلى المشاكل العويصة التي كان يتخبط فيها النظام التربوي الجزائري غداة الاستقلال بذهاب مجمل الأساتذة الأجانب الذين كانوا يشكلون ركيزة النظام التربوي.

وإذا حسبنا معدل المدخلات – المخرجات (rio) للسنة الدراسية 1987/1986 على فوج التلاميذ خلال الأطوار الثلاثة من مرحلة التعليم الأساسي فإن النتائج تكون كالتالي :

$$2{,}42 = \frac{8757}{9 \times 402} = \text{rio}$$

$$2{,}42 = \text{rio}$$

وهذا معناه أننا سخرنا زيادة تقارب 150 % من الوسائل للحصول على هذا العدد من الخريجين مقارنة بالمعيار الأمثل.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فإن معدل المدخلات – المخرجات للمتحصلين على شهادة البكالوريا للفوج الطلابي للسنة الدراسية 1988-1989، فهو كالآتي :

$$5{,}26 = \frac{3158}{3 \times 200} = \text{rio}$$

$$5{,}26 = \text{rio}$$

([1]) Djamel Ferroukhi. OPCIT

وتفسر هذه النتيجة بانخفاض نسب النجاح المسجلة في امتحان شهادة البكالوريا التي ميزت النظام التربوي الجزائري في مرحلته الثانوية لسنوات عديدة.

إن هذا يعني في مثالنا هذا أنه تم استعمال ما يقارب خمسة أضعاف من الإمكانيات مقارنة بالإمكانيات المعيارية في نظام مثالي.

المطلب الرابع : مؤشر معامل الكفاءة

وهو مقياس للكفاءة الداخلية للنظام التربوي، يحسب هذا المؤشر بقسمة العدد المثالي للسنوات التي يفترض أن يقضيها فوج معين من التلاميذ لإتمام مستوى تعليمي أو مرحلة تعليمية (الطور الأول والثاني مثلا) على العدد الإجمالي للسنوات التي يقضيها الفوج نفسه من التلاميذ فعليا، والمفهوم المرادف لمعامل الكفاءة هو مفهوم نسبة المدخلات إلى المخرجات. وكل سنة دراسية يقضيها تلميذ في قسم تحسب سنة تلميذ.

ويمثل معامل الكفاءة إذا العدد المثالي للسنوات التلاميذ الضرورية (أي في غياب أي إعادة أو تسرب) لمجموعة من التلاميذ المنتمين إلى دفعة واحدة حتى يتموا دراستهم.

إذا رجعنا إلى نفس الفوج الطلابي للسنة الدراسية 1987/1986 فإن معامل الكفاءة للطورين الأول والثاني يكون كما يلي :

$$\text{معامل الكفاءة (C.E)} = \frac{\text{عدد السنوات / التلاميذ المثالي}}{\text{عدد السنوات / التلاميذ الفعلي}} \times 100$$

$$(C.E) = \frac{6 \times 804}{6231} \times 100 = 77\ \%$$

حساب معامل الكفاءة للأطوار الثلاث والمنتقلين للسنة الأولى ثانوي للسنة الدراسية 1987-1986

$$(C.E) = \frac{9 \times 402}{8757} \times 100 = 41,32\ \%$$

أما معامل الكفاءة للطلبة الحائزين على شهادة التعليم الأساسي لنفس السنة الدراسية :

% 28,5 = CE

حساب معامل الكفاءة للطلبة الحائزين على شهادة البكالوريا للسنة الدراسية 1991-1992، % 22,62 = CE

أما بالنسبة للطلبة الذين وصلوا إلى السنة الثالثة ثانوي لنفس السنة الدراسية 1991-1992 فإن % 79,75 = CE

ويمكن أن نفسر هذا التفاوت المسجل في معامل الكفاءة الداخلية إلى تدني مستويات النجاح في البكالوريا وفي شهادة التعليم الأساسي في الحالة الأولى، وإلى الانتقال الآلي من سنة إلى أخرى في مراحل التعليم المختلفة في الحالة الثانية.

يشير معدل الكفاءة الذي يقترب من 100 إلى مستوى مرتفع إجمالا من الكفاءة الداخلية وإلى قدر ضئيل من الهدر الناجم عن الرسوب والتسرب.

وبالنظر إلى أن هذا المؤشر يستخرج عادة باستخدام نماذج تحليل الأفواج التي تستند إلى عدد من الافتراضات، وبالنظر أيضا إلى طابعه المركب، فإنه ينبغي توخي الحذر عند القيام بمقارنات بين الأنظمة التعليمية. وعلى الصعيد النظري، تتحقق الكفاءة الاقتصادية والاستخدام الأمثل للموارد عندما يتخرج معظم التلاميذ في غضون المدة المقررة للمرحلة التعليمية المعينة وإن كان ذلك لا يعني بالضرورة تحقيق نتائج التعلم المتوقعة.

كذلك فإنه وفقا لأسلوب الحساب هذا، يخفض التسرب المبكر (أي من المستويات الدنيا) الكفاءة الداخلية بدرجة اقل بالمقارنة مع التسرب المتأخر (أي من المستويات العليا).

ويمكن بالتالي أن تتعارض الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية مع الأهداف التربوية التي تسعى إلى إبقاء التلاميذ بالمدرسة أطول مدة ممكنة، أو على الأقل أن يبلغوا المستويات الدراسية العليا من المرحلة التعليمية عندما يكونوا قد اكتسبوا المعارف والمهارات الأساسية المقررة.

المطلب الخامس : تطبيق جملة المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي

يمكن، انطلاقا من المؤشرات السابقة، إعداد نموذج مركب يتضمن جملة تلك المؤشرات والعلاقة بينها حسب أطوار التعليم ومراحله وذلك من خلال الجداول الآتية :

الجدول رقم 18 : جدول يمثل جملة المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي للطورين الأول والثاني

مختلف المؤشرات / الدفعة	عدد السنوات التلاميذ الفعلية (1)	عدد الخرجين [1] (2)	عدد السنوات/تلاميذ المثالية (3) = 6 × (2)	معدل المدخلات المخرجات (3)/(1) = (4)	معامل الكفاءة (%) (1)/(3) = (5)	فائض السنوات (3) – (1) = (6)
87-86	6231	804	4824	1,29	% 77	1407
89-88	6300	812	4872	1,29	% 77	1428
93-92	6520	825	4950	1,31	% 75	1570

الجدول رقم 19 : جدول يمثل جملة المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي للأطوار الأول والثاني والثالث

مختلف المؤشرات / الدفعة	عدد السنوات التلاميذ الفعلية (1)	عدد الخرجين [2] (2)	عدد السنوات/تلاميذ مثالي (3) = 9 × (2)	معدل المدخلات المخرجات (3)/(1) = (4)	معامل الكفاءة (%) (1)/(3) = (5)	فائض السنوات (3) – (1) = (6)
87-86	8757	402	3618	2,42	% 41	5139
89-88	8781	395	3555	2,47	% 40	5226
93-92	9212	406	3654	2,52	% 39	5558

([1]) المنتقلون للسنة السابعة

([2]) المنتقلون إلى السنة الأولى ثانوي

الجدول رقم 20 : جدول يمثل جملة المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي، التعليم الثانوي (عام وتقني)

مختلف المؤشرات / الدفعة	عدد السنوات/ التلاميذ (1)	عدد الخرجين * (2)	عدد السنوات/تلاميذ مثالي (3) = 3 × (2)	معدل المدخلات المخرجات (3)/(1) = (4)	معامل الكفاءة (3)/(1) = (5)	فائض السنوات (3) – (1) = (6)
89-88	3158	200	600	5,26	% 18	2558
92/91	3156	238	714	4,42	% 22	2442
99/98	3346	404	1212	2,76	% 36	2134

لقد رأينا في هذا المبحث أهم المؤشرات الرئيسية التي تسمح لنا بتقييم المردود الداخلي للنظام التربوي. وهذه المؤشرات المستعملة دوليا تعطينا فعلا واقع المردود في النظام التربوي كما رأيناه في النتائج التي تحصلنا عليها من خلال هذه الدراسة السابقة.

المبحث الثالث : علاقة المردود الداخلي بسنوات الدراسة

في هذا المبحث سوف نتطرق إلى علاقة المردود الداخلي للنظام التربوي بسنوات دراسة التلاميذ أو الطلبة من خلال ثلاث مطالب : الأول حول توزيع فائض السنوات بين المتخرجين والمتخلين عن الدراسة، والثاني عن متوسط مدة بقاء التلاميذ في المدرسة ثم تحليل إجمالي لمتوسط مردود لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي في مطلب ثالث.

المطلب الأول : توزيع فائض السنوات بين المتخرجين والمتخلين عن الدراسة

سبق وأن أشرنا أنه عندما يكون معدل المدخلات والمخرجات يفوق الواحد أو عندما يكون معامل الكفاءة الداخلية أقل من الواحد، فإن هذا يعني أساسا هدرا للموارد والإمكانات بفعل ظاهرة الرسوب والتسرب ويتجلى ذلك في زيادة عدد السنوات مقارنة بالعدد المعياري الذي يعبر عن الحالة المثلى.

(*) الحائزون على شهادة البكالوريا

إن الحكم على أي نظام تربوي لا يمكن أن يرتكز على عدد الخريجين من هذا النظام فحسب ولكن أيضا على قدرته على إعادة إدماج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات لتمكينهم لمواصلة دراستهم ومنحهم أكبر فرص للنجاح.

إن هذا التصور يقود مباشرة إلى طرح التساؤل عن نصيب المتخرجين من التكاليف الإضافية (معبر عنها بعدد السنوات)، وتلك التكاليف التي تنفق على المتخلين عن الدراسة، وهو ما يمكن اعتباره وسيلة لقياس كفاءة النظام التربوي. إذ من الواضح أنه إذا كلن قسم هام نسبي من هذه التكاليف ينفق على التلاميذ الذين يتمكنون فيما بعد من النجاح إلى المراحل الدراسية الأعلى فإن ذلك يعني أن التلاميذ الراسبين يتمكنون من النجاح عموما ومن ثم فإن الرسوب بهذا المعنى يمكن التلميذ المعيد للسنة من تعزيز معارفه الدراسية.

غير أنه في المقابل وإذا ما ثبت أن المتسربين أو المتخلين عن الدراسة يستقطبون أكبر جزء من هذه التكاليف (السنوات الدراسية) فإنه يصبح من الجدير طرح التساؤلات عن الأسباب العميقة لهذا التسرب الذي لم يتم تقليصه بالرغم من الإمكانيات الهامة التي تمت تعبئتها.

وقد يجد عندئذ هذا الإخفاق جذوره في عوامل أخرى غير تلك المرتبطة بنوعية التأطير والوسائل المسخرة للنظام التعليمي.

وسنحاول فيما يأتي حساب فائض عدد السنوات وتوزيعه بين المتخرجين والمتخلين في مختلف أطوار النظام التربوي وذلك باستعمال بعض النتائج المحصل عليها في جدول المؤشرات الرئيسية للكفاءة.

فإذا أخذنا مثلا دفعة التلاميذ للسنة الدراسية 87/86 فإننا نلاحظ أن :

487 تلميذ انتقلوا إلى السنة السابعة أساسي دون أي تأخير ولم تخصص لهم سنوات إضافية عما هو مقرر.

234 تلميذ تأخروا سنة واحدة وبالتالي فإنه تم تخصيص سنة إضافية

69 تلميذا تأخروا سنتين وبالتالي فإنه تم تخصيص سنتين إضافيتين.

15 تلميذا تأخروا ثلاث سنوات وتم تخصيص ثلاث سنوات إضافية.

وعليه يمكن حساب إجمالي السنوات الإضافية التي استعملها النظام التربوي في هذه المرحلة التعليمية لتخرج التلاميذ كالآتي :

$(0 \times 487) + (1 \times 234) + (2 \times 69) + (3 \times 15) = 417$

ويبين لنا هذا الجدول أن فائض السنوات التي تم إنفاقها عند هذه الدفعة هي 1407 ([1]) موزعة على المنتقلين إلى الطور الأعلى والمتسربين.

نصيب الخرجين (المنتقلون إلى السنة السابعة) من هذه الزيادة هو :

$$\text{نصيب الخريجين} = \frac{417}{1407} \times 100 = 29{,}64\ \%$$

والباقي أي (100 – 29,64) = 70,36 % هو نصيب المتسربين من فائض السنوات، علما أن المتسربين بهذا المعنى هم التلاميذ الذين حجزوا أماكن في الأقسام دون أن يصلوا إلى الطور الموالي.

والجداول 21 و22 و23 تمثل على التوالي توزيع فائض السنوات بين المتخرجين والمتخلين عن الدراسة.

الجدول رقم 21 : نصيب المتخرجين من فائض السنوات للطورين الأول والثاني

	87-86	89-88	93-92
نصيب المتخرجين %	29,64	32,49	41,71
نصيب المتسربين %	70,36	67,50	58,28

في سنة 63–64 كان نصيب المتخرجين من فائض السنوات نحو 3,56 % والباقي يمثل نصيب المتسربين وقدره 96,44 % ([2])، وهو ما يعني تحسن في مردود النظام على مستوى هذين الطورين.

([1]) أنظر (الجدول رقم 18، ص 125 من جدول المؤشرات الدالة على المردود الداخلي للنظام التربوي)

([2]) Djamel Ferroukhi. OPCIT

الجدول رقم 22 : نصيب المتخرجين من فائض السنوات للأطوار الأول والثاني والثالث

	87-86	89-88	93-92
نصيب المتخرجين %	7,33	8,18	6,18
نصيب المتسربين %	92,67	91،81	93,82

لعل ما يلاحظ على هذه المرحلة هي تسجيل تراجع في مردود النظام وتفاقم ظاهرة التسرب لاسيما في نهاية الطور الثالث.

الجدول رقم 23 : نصيب المتخرجين من فائض السنوات في التعليم الثانوي

	89-88	92-91	99-98
نصيب المتخرجين %	4,96	9,29	16,63
نصيب المتسربين %	95,04	90,71	83,37

في 78-79 بلغ نصيب المتخرجين (المتحصلون على شهادة البكالوريا) 15,92% ويمثل الباقي نصيب المتسربين نحو 84,08 % ([1])، وتشير هذه المؤشرات إلى تحسن نسبي في أداء النظام ومردوده في هذه المرحلة، إلا أن ما ينبغي تسجيله هو أن نسبة عالية من التسرب مازالت تميز نهاية هذه المرحلة.

المطلب الثاني : متوسط مدة بقاء التلاميذ في المدرسة

متوسط مدة البقاء في المدرسة على مستوى طور ما مرتبط بعدد السنوات/التلاميذ الفعلية لتكوين عدد معين من المتحصلين على الشهادة.

إن العمل السابق الذي يتمثل في حساب عدد السنوات/التلاميذ لمجموعة معينة لحساب مختلف المؤشرات، سوف يساعدنا في حساب متوسط مدة بقاء التلاميذ في المدرسة.

([1]) Djamel Ferroukhi. OPCIT

– متوسط مدة بقاء المتحصلين على الشهادة في السنة السادسة أساسي (الانتقال إلى السنة السابعة) :

لقد رأينا سابقا أن الفائض في عدد السنوات/التلاميذ مقسمة ما بين المتحصلين على الشهادة والمتسربين. مادام المتحصلون على الشهادة يشاركون في هذا الفائض معناه أن عددا معينا من التلاميذ الذين انتقلوا إلى السنة السابعة أساسي قد استهلكوا (استعملوا) مدة أكبر من 6 سنوات. إذن بأخذ بعين الاعتبار هذه التأخرات، نقوم بتقدير متوسط الزمن لتلميذ ما للوصول إلى السنة السابعة أساسي.

أولا نقوم بعرض طريقة حساب متوسط المدة للمتحصلين على الشهادة (الانتقال إلى السنة السابعة) للدفعة 87/86.

عدد المتحصلين على الشهادة :

$804 = 15 + 69 + 234 + 487$

عدد السنوات/التلاميذ الفعلية :

$5247 = 9 \times 15 + 8 \times 69 + 7 \times 234 + 6 \times 487$

- 487 تلميذ نجحوا أو انتقلوا إلى السنة السابعة أساسي في أدنى وقت (6 سنوات)
- 234 تلميذ انتقلوا إلى السنة السابعة أساسي باستهلاك سنة إضافية (7 سنوات)
- 69 تلميذ انتقلوا باستهلاك سنتين إضافيتين.
- 15 تلميذا انتقلوا باستهلاك 3 سنوات إضافية..

إذن بقسمة عدد السنوات/الفعلية بعدد المتحصلين على الشهادة، نحصل على متوسط مدة بقاء المتحصل على الشهادة في المدرسة (هذا بالنسبة لتلاميذ الطور الأول والثاني أساسي).

$$\text{متوسط المدة} = \frac{\text{عدد السنوات/التلاميذ}}{\text{عدد الحائزين على الشهادة}}$$

متوسط المدة = $5247 / 804 = 6,52$

باستعمال نفس الطريقة نجد متوسط المدة للدفعات المتبقية :

الجدول رقم 24 : متوسط مدة بقاء التلميذ في الطور الأول والثاني

الدفعة	87-86	89-88	93-92
متوسط المدة المتحصلين على الشهادة	6,52	6,57	6,79

نلاحظ أن هذه المدة في تزايد حيث تفوق 6 سنوات التي تمثل أدنى مدة قانونية وهي مدة نظرية يجب أن يحترمها كل تلميذ مسجل في المدرسة.

كما نلاحظ أن متوسط المدة تتغير بتغير طفيف وهذا راجع لكون الدفعتين متقاربة، أما الدفعة الأخيرة بعيدة نوعا ما وهذه الزيادة في متوسط المدة راجعة للأسباب التي عرفتها الجزائر في العشرية الأخيرة.

مقارنة بالدراسة التي قام بها جمال فروخي فإن المدة المتوسطة لبقاء التلاميذ في المدرسة، (بالنسبة للطور الأول والثاني) قد بلغت في سنة 63-64 نحو 7,11 سنوات لتصل إلى 6,75 في سنة 74-75.

نلاحظ أن المدة انخفضت في مدة عشرة سنوات تقريبا 4,5 أشهر، إلا أن المدة 6,75 سنوات ما زالت بعيدة عن المدوة القانونية (6 سنوات).

-متوسط مدة البقاء في المدرسة عند التلاميذ المنتقلين إلى السنة الأولى ثانوي :

الجدول رقم 25 : متوسط مدة بقاء التلميذ للأطوار الأول والثاني والثالث

الدفعة	87-86	89-88	93-92
متوسط المدة المتحصلين على الشهادة	9,94	10,08	10,31

-متوسط مدة البقاء في المدرسة عند التلاميذ المتحصلين على شهادة البكالوريا :

الجدول رقم 26 : متوسط مدة بقاء التلميذ للحصول على شهادة البكالوريا

الدفعـــة	**89-88**	**92-91**	**99-98**
متوسط المدة المتحصلين على الشهادة	3,63	3,95	3,87

عند تحديد متوسط مدة بقاء التلاميذ سواء كانو متحصلين على الشهادة أو متسربين، فمن الضروري حساب المدة الزمنية التي يقضيها تلميذ ما (متحصل على شهادة أو متسرب) في المدرسة.

وهذه المدة تحسب باستعمال المتوسط المرجح لمدة بقاء التلاميذ المتحصلون على الشهادة والمتسربون.

لنأخذ مثلا الدفعة الأولى 1986، عدد الناجحين هو 804 تلميذ بمدة قدرها 6,52 سنة وعدد المتسربين هو 196 تلميذ بمدة 7,61 سنوات.

فمتوسط المدة التي قضاها تلميذ ينتمي لهذه الدفعة هي :

$$6,73 = \frac{196 \times 7,61 + 804 \times 6,52}{196 + 804}$$

تطور هذا المؤشر يكون كالتالي بالنسبة للطور الأول والثاني :

الجدول رقم 27 : المتوسط المرجع لمدة بقاء التلميذ في الطور الأول والثاني

الدفعة	87-86	89-88	93-92
المدة المتوسطة	6,73	6,80	6,94

المطلب الثالث : تحليل إجمالي لمتوسط مردود لمرحلة التعليم الاساسي والثانوي بأطواره المختلفة خلال الفترة 1989-1990 / 2000-2001

قبل التطرق إلى مختلف مؤشرات المردودية التي رأيناها سابقا، لا بد من تحديد متوسط معدل الانتقال، الرسوب والتسرب للفترة المذكورة أعلاه.

1. **تقييم متوسط معدلات الانتقال، الرسوب والتسرب** : بفضل التدفق الطلابي لقد تمكنا من إيجاد معدل الانتقال، الرسوب والتسرب لسنة معطاة إلى مستوى معين من التعليم. وقد لاحظنا أن حساب هذه المعدلات الثلاث لا تخضع لأي قاعدة، لذا فإنه من الصعب القيام بالتنبؤات لكل من المعدلات الثلاث.

فالطريقة الموالية تمكننا من تقدير مختلف المعدلات للفترة المدروسة 1989–1990 / 2000–2001 للتعليم الأساسي بأطواره الثلاثة والتعليم الثانوي. يمكن أن نحصل على هذه المعدلات بالطريقة التالية :

1.1- متوسط معدل الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي آخر (TPmo) :

$$(1)\ Tpmo\ (g)= \sum_{t=1}^{T-1} E(g+1, T+1) – R(g+1, T+1) / \sum_{t=1}^{T-1} E(g, T)$$

$$g = 1, 2, 3,\ldots m-1$$

بحيث g يمثل المستوى الدراسي.

و t تمثل السنة الدراسية المدروسة.

$$t = 1(89/90)\ldots, t = T\ (2000/2001)$$

لما نصل إلى نهاية طور معين هذا المعدل يصبح كالتالي :

$$Tpmo\ (m) = \sum_{t=1}^{T-1} E^1 (1, t+1) – R^1 (1, t+1) / \sum_{t=1}^{T-1} E(m, T)$$

بحيث E^1 و R^1 يمثلان المسجلون والمعيدون للسنة الأولى للطور الموالي.

2.1– متوسط معدل الرسوب (TRmo) :

$$TRmo\ (g)= \sum_{t=1}^{T-1} R(g, t+1) / \sum_{t=1}^{T-1} E(g, T)$$

$$g = 1,2,\ldots m$$

3.1– متوسط معدل التسرب TDmo :

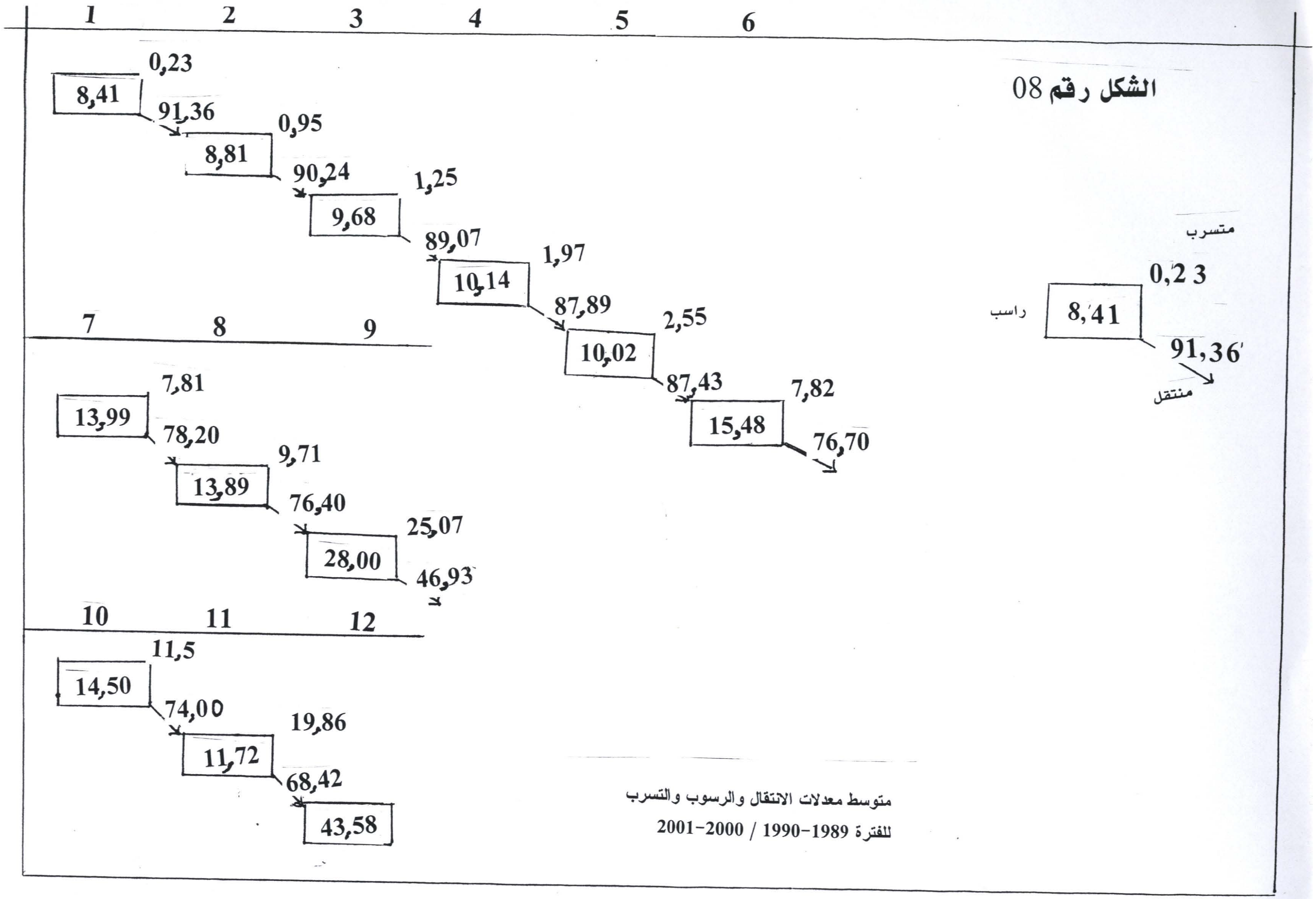
$$TDmo(g) = 100\% - TPmo(g) – TRmo(g)$$

$$g = 1,2,3\ldots m$$

باستعمال العلاقات الثلاثة، نكون قد تمكنا من تقييم مختلف المعدلات لكل مستوى دراسي.

الشيء الملاحظ هو أن أكبر معدلات الرسوب والتسرب نجدها عند الأقسام (المستويات) التي تجري فيها الامتحانات النهائية كالسنة السادسة أساسي والسنة التاسعة أساسي، أما معدلات الانتقال من سنة لأخرى فتكون مرتفعة (أنظر الشكل رقم 8).

الشكل رقم 08



متوسط معدلات الانتقال والرسوب والتسرب
للفترة 1989-1990 / 2000-2001

2. إعادة بناء الفوج : يتطلب إعادة بناء الفوج أن تكون بحوزتنا المعدلات المتوسطة، ومعطيات عن المدة القصوى التي يقضيها التلميذ خلال المسار الدراسي. فيما يخص هذا العمل استندنا إلى فرضية إمكانية الرسوب ثلاث مرات كحد أقصى خلال المسار الدراسي، مثلما يمثله الشكل رقم 9.

3. معدل المدخلات – المخرجات لجميع المستويات من 1989–1990 / 2000–2001 :

1.3– أول مؤشر استعمل لحساب المردودية الداخلية هو المتحصلون على الشهادة/عدد المسجلين، بتطبيق هذا المؤشر على الفوج المدروس نجد أن 41,2 % من المسجلين في المدرسة لأول مرة يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي.

2.3– معدل المدخلات – المخرجات يساوي 2,19 وهذا معناه تكوين 412 خريج تطلب تسخير زيادة قدرها 1,19 من الوسائل عن المعيار الأمثل (1,00) لإنتاج نفس العدد من المتخرجين.

4. فائض السنوات بين المتخرجين والمتخلين عن الدراسة :

كما رأينا أعلاه أن معدل المدخلات – المخرجات يفوق الواحد معناه أن هناك فائض في عدد السنوات/التلاميذ. ولذلك يجب أن نعرف كيف استعمل هذا الفائض، فمن بين 1000 تلميذ وصل 412 تلميذ إلى المستوى النهائي، ولو لم يتأخر أي تلميذ خلال المسار الدراسي لكان عدد السنوات/التلاميذ يساوي 412 × 12 = 4944

إلا أن الواقع يشير إلى أن هناك عدد كبير من الراسبين وهو ما جعل عدد السنوات/التلاميذ يكون كبيرا إذ بلغ 10828.

وعليه فإن فائض السنوات لهذا الفوج هو : 10828 – 4944 = 5884

ويمكن حساب إجمالي السنوات الإضافية التي استعملها النظام التربوي في هذه المرحلة التعليمية لتخرج التلاميذ كالآتي :

62 تلميذ وصلوا إلى السنة الثالثة ثانوي دون أي تأخير،
117 تلميذ تأخروا سنة واحدة،

128 تلميذ تأخروا سنتين عما هو مقرر،
105 تلميذ تأخروا ثلاث سنوات عما هو مقرر.

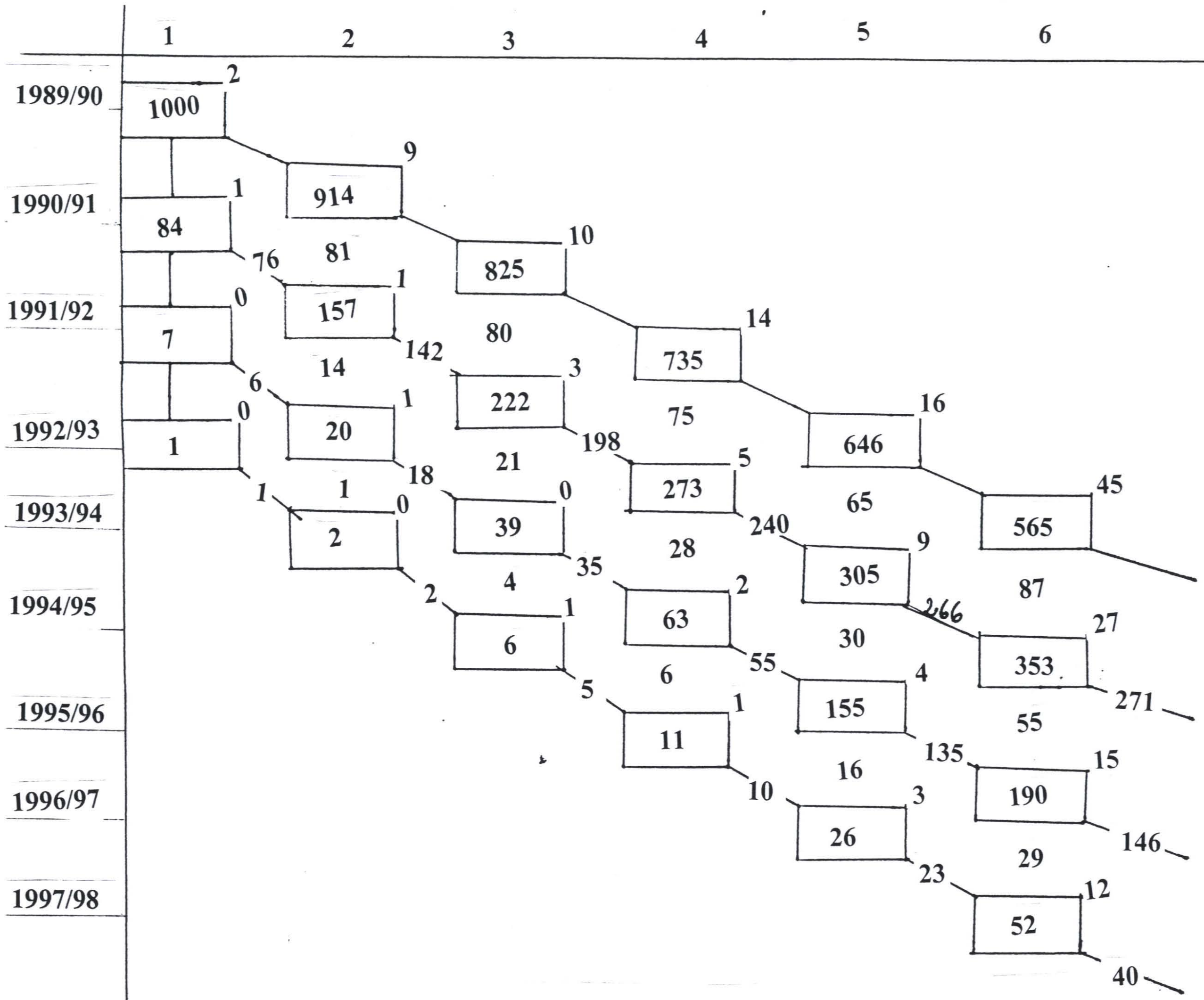
فإجمالي السنوات الإضافية التي استعملها النظام التربوي لمختلف المراحل المدروسة لهذا الفوج قدرت نحو 688، ويمكن الوصول إلى هذه النتيجة كما يلي :

$$(3 \text{ x } 105) + (2 \text{ x } 128) + (1 \text{ x } 117) + (0 \text{ x } 62)$$

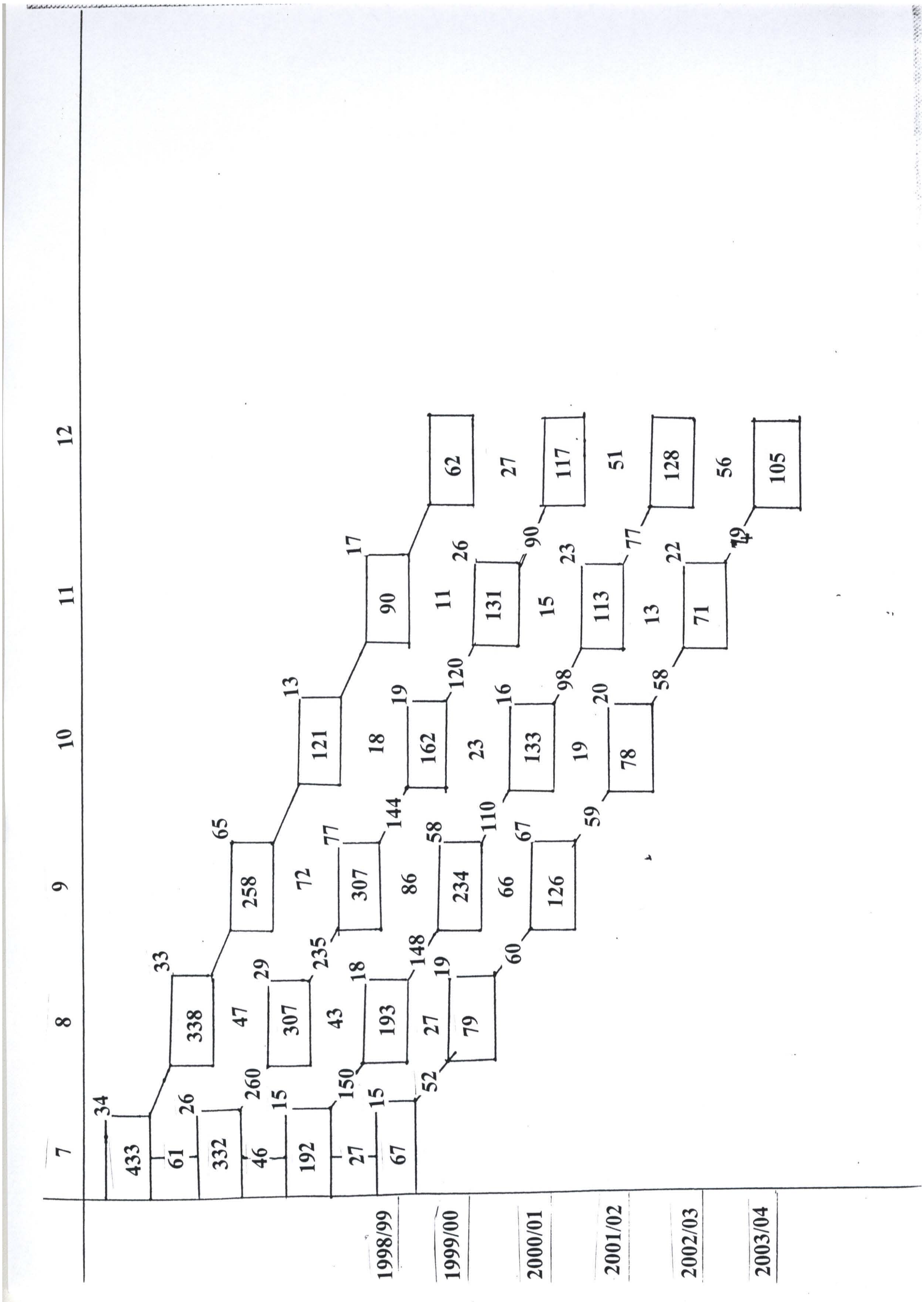
إذن نصيب الخريجين (الذين وصلوا إلى مستوى السنة الثالثة ثانوي) من هذا الفائض هو 11,69 %، وبالطبع يسند الباقي ومقدراه 83,31 % للمتسربين.

إن تطبيق هذه المؤشرات على النظام التربوي يبين أن هناك ضعفا واضحا في مردوده على الصعيد الكمي، أما على الصعيد النوعي، فسنتعرف على أداء النظام في المبحث الموالي، الذي يتناول فعالية النظام التربوي من خلال تحليل النتائج التي تحصل عليها التلاميذ الناجحون في شهادة البكالوريا للسنوات 2001 و2002 و2003.

الشكل رقم 09



تم إعداد هذا الشكل اعتمادا على معطيات وزارة التربية الوطنية
(بيانات إحصائية – وزارة التربية الوطنية)


7
8
9
10
11
12
1998/99
1999/00
2000/01
2001/02
2002/03
2003/04
433
61
332
46
192
27
67
34
26
15
15
338
47
307
43
193
27
79
33
260
29
150
18
52
19
258
72
307
86
234
66
126
65
235
77
148
58
110
67
60
144
121
18
162
23
133
19
78
13
19
16
20
120
98
58
59
90
11
131
15
113
13
71
17
26
23
22
90
77
19
62
27
117
51
128
56
105

المبحث الرابع : فعالية النظام التربوي من خلال النتائج المدرسية للفترة 2001-2003

نحاول في هذا المبحث دراسة فعالية النظام التربوي عبر تحليل أداء المتحصلين على شهادة البكالوريا، من خلال معدلات البكالوريا والانحراف المعياري، ثم من خلال معدلات البكالوريا ومتوسط العمر حسب الجنس، ومن خلال معدلات البكالوريا ومتوسط العمر حسب الملاحظة، وأخيرا من خلال مئويات معدلات البكالوريا.

وفي هذه العملية سوف نستعمل مجموعة معطيات تتعلق بالناجحين في شهادة البكالوريا للدورات 2001، 2002، 2003 كما حصلنا عليها في قرص مضغوط من المعهد الوطني للإعلام الآلي.

إن ما يمكن ملاحظته من خلال هذه الدراسة :

- أن هناك أقل من 1 % من التلاميذ المتحصلين على شهادة البكالوريا للسنوات 2001-2003 يزيد عمرهم عن 25 سنة.
- إن مجموع التلاميذ المسجلين في الفروع الأدبية (علوم إنسانية، علوم إسلامية، لغات أجنبية) وشعبة علوم الطبيعة والحياة يمثلون ما بين 75 % إلى 85 % من مجموع المتحصلين على شهادة البكالوريا، وهو ما يفسر التراجع الكبير لشعبة العلوم الدقيقة (الرياضيات) وشعب التعليم التقني.

أولا : معدل البكالوريا والانحراف المعياري

الجدول الموالي يبين معدل البكالوريا والإنحراف المعياري لسنة 2001، 2002 و2003.

المتغير	**المعدل**			**الإنحراف المعياري**			**MIN**			**MAX**		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	11,08	11,17	11,12	0,91	0,94	0,96	10	10	10	17,66	17,36	17,39
متوسط العمر	19,50	19,40	19,55	2,28	2,20	2,29	15	15	15,5	54	61	51

نلاحظ من هذا الجدول أن متوسط معدل بكالوريا لسنة 2003 قدر بنحو 11,08 بانحراف معياري ([1]) قدره 0,91 وأن أعلى نقطة تحصل عليها التلاميذ هي 17,66 في نفس السنة، بمتوسط عمر يقدر بـــ 19,50 سنة. نشير كذلك أن المتحصلين على الشهادة الذين يزيد عمرهم عن 25 سنة يمثلون 1 % فقط من هذا المجتمع، وأن أدنى عمر سجلناه عند هذا التلاميذ هو 15 سنة وأكبر عمر هو 61 سنة.

ويستخلص من هذا الجدول أنه إذا كانت النتائج الفردية المعبر عنها بأعلى المعدلات المحصلة قد عرفت تحسنا نسبيا خلال الفترة من 2001 إلى 2003، فإن متوسط معدل البكالوريا الذي عرف تحسنا سنة 2002 مقارنة بسنة 2001 سرعان ما سجل تراجعا سنة 2003.

ثانيا : معدل البكالوريا ومتوسط العمر حسب الجنس

ونتطرق في الجدول الموالي إلى حساب معدل البكالوريا ومتوسط العمر حسب الجنس.

ذكور :

المتغير	**المعدل**			**الإنحراف المعياري**			**MIN**			**MAX**		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	11,13	11,19	11,14	0,93	0,95	0,97	10	10	10	17,66	16,87	17,39
متوسط العمر	19,81	19,70	19,81	2,84	2,73	2,82	15	15	15	54	60	50

إناث :

المتغير	**المعدل**			**الإنحراف المعياري**			**MIN**			**MAX**		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	11,04	11,15	11,11	0,88	0,94	0,96	10	10	10	16,96	17,36	17,39
متوسط العمر	19,27	19,20	19,29	1,74	1,72	1,77	15	15	16	54	61	52

([1]) نقصد بالانحراف المعياري انحراف القيم عن متوسطها الحسابي

ويستخلص من هذا المؤشر أنه على عكس الاعتقاد الشائع فإن متوسط معدل البكالوريا للذكور هو أفضل من نظيره الخاص بالإناث، وإن كان متوسط العمر للإناث هو أقل بشكل عام من نظيره الخاص بالذكور.

ثالثا : معدل البكالوريا ومتوسط العمر حسب الملاحظة

الجداول التالية تمثل معدل البكالوريا ومتوسط العمر حسب الملاحظة (*)

ملاحظة جيد جيدا

المتغير	المعدل			الإنحراف المعياري			MIN			MAX		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	16,39	16,32	16,41	0,43	0,26	0,36	16	16	16	17,66	17,36	17,39
متوسط العمر	18,55	17,86	19,49	2,53	1,57	3,45	16	17	17	27	28	41

يبين هذا الجدول أن الحاصلين على ملاحظة جيد جدا هم أساسا من التلاميذ المتمدرسين الذين أنهوا مسارهم الدراسي في المدة القانوينة مثلما يشير إليه متوسط العمر لهذه الفئة.

ملاحظة جيد :

المتغير	المعدل			الإنحراف المعياري			MIN			MAX		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	14,56	14,55	14,61	0,47	0,45	0,49	14	14	14	15,96	15,98	15,99
متوسط العمر	18,15	18,06	19,40	1,67	1,67	2,14	16	16	16	40	52	44

ملاحظة قريب من الجيد :

المتغير	المعدل			الإنحراف المعياري			MIN			MAX		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	12,61	12,58	12,65	0,49	0,59	0,51	12	12	12	13,99	13,99	19,99
متوسط العمر	18,98	18,95	19,42	2,06	2,25	2,18	16	16	16	49	60	47

(*) ملاحظة جيد جدا 16 – 18   ملاحظة قريب من الجيد 12 – 14
ملاحظة جيد 14 – 16   ملاحظة مقبول 10 – 12

نفس الملاحظة الخاصة بالحاصلين على ملاحظة جيد جدا، يمكن أن تنطبق على التلاميذ الحاصلين على ملاحظة جيد وملاحظة قريب من الجيد في الجدولين السابقين سواء من حيث النتائج المحققة أو من حيث متوسط العمر.

ملاحظة مقبول :

المتغير	**المعدل**			**الإنحراف المعياري**			**MIN**			**MAX**		
السنة	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001	2003	2002	2001
متوسط معدل البكالوريا	10,78	10,82	10,78	0,54	0,54	0,54	10	10	10	11,99	11,99	11,99
متوسط العمر	19,60	19,51	19,52	2,31	2,18	2,31	15	15	15	54	61	52

يلاحظ أن متوسط العمر لهذه الفئة يتجاوز 19,50، وهو ما يعني أن اغلب الحاصلين على ملاحظة مقبول هم التلاميذ الذين أعادوا سنة أو أكثر في مسارهم الدراسي.

رابعا : مئويات معدل البكالوريا

ننتقل أخيرا إلى حساب المئويات للمتحصلين على شهادة البكالوريا من سنة 2001 إلى سنة 2003، ونقصد بالمئويات تقسيم سلسلة المعطيات إلى مئة جزء تتدرج بالشكل التالي : 5 %، 25 %، و 50 %، 95 %.

سنة 2003

المتغير	**عدد الناجحين**	**المئويات**	**القيم**	**مجال الثقة 95 %**	
معدل البكالوريا	129196	5	10,07	10,07	10,07
		25	10,38	10,38	10,39
		50	10,86	10,85	10,87
		95	12,86	12,84	10,88

سنة 2002

المتغير	**عدد الناجحين**	**المئويات**	**القيم**	**مجال الثقة 95 %**	
معدل البكالوريا	130796	5	10,08	10,08	10,08
		25	10,44	10,43	10,44
		50	10,95	10,94	10,96
		95	13,03	13	13,04

سنة 2001

المتغير	عدد الناجحين	المئويات	القيم	مجال الثقة 95 %	
معدل البكالوريا	154950	5	10,07	10,07	10,07
		25	10,39	10,38	10,39
		50	10,88	10,88	10,89
		95	13,05	13,03	13,07

ما يمكن استخلاصه من النتائج المحصل عليها باستعمال المئويات هو أن 50 % من الناجحين في شهادة البكالوريا كان معدلهم أقل من 11/20 في الدفعات الثلاثة المدروسة، أي أن نوعية النتائج يغلب عليها المستوى المتوسط وأنه بالنسبة لـــ 95 % من التلاميذ فإن معدلات البكالوريا هي أقل من 13,05 بالنسبة لسنة 2001 (10,07 إلى 13,05) وأقل من 13,03 بالنسبة لسنة 2002 (من 10,08 إلى 13,03) وأقل من 12,86 بالنسبة لسنة 2003 (من 10,07 إلى 12,84) وهذا يعني أن نوعية النتائج المحققة بالنسبة لـــ 95 % من التلاميذ شهدت بعض التراجع خلال السنوات المدروسة.

أما نسبة 5 % المتبقية من الناجحين في سنة 2003 على سبيل المثال فإن معدل نجاحهم يتراوح بين 13,06 و17,66، وهذا معناه أن مدى ([1]) معدل البكالوريا يساوي ثلاث (03) نقاط بالنسبة لـــ 95 % من العينة، وأربع نقاط ونصف (04,5) بالنسبة لـــ 5 % المتبقية من العينة.

([1]) المدى مقياس من مقاييس التشتت، ويقصد به الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة تتخذها المجموعة.

خلاصـــــة الفصـــــل

يتمثل العمود الفقري لأي نظام تربوي في مردوده الداخلي وفي نوعيته. وقد حدث تحسن لافت في معدلات التمدرس وتعميم التعليم الأساسي وتقريب المدرسة من التلاميذ أثناء العقدين الماضيين، حيث أن الجزائر تقدم هذه الخدمة التعليمية لحوالي 90% من الأطفال الذين هم في سن التمدرس، إلا أن هذه الأرقام المبشرة تخفي في طياتها حقائق غير سارة تتمثل في تفاقم ظاهرة الإخفاق المدرسي المتمثلة في الأعداد الكبيرة للراسبين والمعدلات المرتفعة من المتسربين من التعليم، وتستمر هذه الحقائق في كل مراحل النظام التربوي.

وقد أدى ذلك إلى المنظومة التربوية ذات مردودية داخلية ضعيفة، تظهر من خلال عدد التلاميذ المعيدين للسنة، والتلاميذ المطرودين، وكذا الإخفاق في مختلف الامتحانات للإنتقال من مستوى إلى آخر (السنة السادسة، شهادة التعليم الأساسي وشهادة البكالوريا). ورغم وجود بعض التحسن خلال السنوات الأخيرة، إلاّ أن نسبة النجاح في الامتحانات تبقى غير كافية، فضلا على أن تحليل نتائج الامتحانات المدرسية من زاوية مدى فعالية النظام وكفاءته وقدرته على تحقيق نتائج نوعية كشفت، على غرار ما قمنا به من دراسة عينة من نتائج البكالوريا لعدد من السنوات أن الطريق ما زال طويلا أمام نظامنا التربوي لبلوغ المستويات النوعية المأمولة.

الخاتمـــــة

يتميز عالم اليوم بعولمة الاقتصاد والمبادلات وبثورة وسائل تنقل المعلومة وبالحضارة العلمية والتقنية المرتبطة بالتنمية السريعة للمعلومات، وتسارع وتيرة التجديد والنمو المتزايد للاكتشافات العلمية والتكنولوجية، ومن ثم أصبح الاستثمار في " المادة السنجابية " والمعرفة، يفرض نفسه ما دام النمو والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية لم يعودا مرتبطتين بامتلاك المواد الأولية بل بالمعارف، التي ستصبح شيئا فشيئا مصدر الثروة والقوة في عالم أصبح مترابطا أكثر فأكثر ويتجه بخطى حثيثة نحو اقتصاد جديد مبني على المعرفة.

إن هذه التحديات الخارجية والمرفوقة بالتحولات التي يواجهها مجتمعنا على المستوى الداخلي، حتى وإن كانت استراتيجية، تثير بالدرجة الأولى إشكالية تكوين الموارد البشرية في الجزائر.

فالبنسبة للجزائر التي تتطلع إلى بلوغ مستوى الأمم المتقدمة في هذا الميدان، فإن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم لتلبية حاجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، والتفتح على المنافسة الدولية التي تتميز بالضغط الذي تمارسه الثقافات والنماذج الاقتصادية للقوى المسيطرة، وكذا بتنافس حاد حيث تنحصر معايير النجاح في الإنتاجية، والأداء الجيد والفعالية.

إنه شكل جديد لمجتمع بدأت ترتسم ملامحه بطريقة واضحة في تصرفات الأفراد والمجتمعات، ألا وهو مجتمع المعرفة والثقافة، وعليه فإن المدرسة الجزائرية مطالبة إذن بالأخذ بالمعايير الدولية فيما يخص السير والمردود، كما أنها مطالبة بالتطور بسرعة بغية إدراج جميع هذه التغيرات وتحضير الأجيال الصاعدة للتكيف مع عالم باتت سمته الرئيسية هي التغير المستمر.

ولهذا يتعين تحسين مستوى تأهيل الموارد البشرية، طبقا للمعايير الدولية وتكوين الإطارات كمّا ونوعا بغية تزويد البلاد بكفاءات مبدعة ومهيأة للمنافسة على أساس الجهد وروح المبادرة والاستحقاق وقادرة على المساهمة في إنماء الثروة الوطنية والتحرر وترقية المجتمع.

ولهذا الغرض فقد ركزنا مجهوداتنا في هذا البحث على نوعية التعليم ورفع مردود النظام التربوي الوطني الذي يتميز بنمط تمويل عمومي متمثل في مصادر ميزانية الدولة.

وقد تمحورت إشكالية البحث حول مدى نجاح النظام التربوي الجزائري في تحقيق نتائج كمية ومردود نوعي للتمويل الذي أساسه التمويل العمومي.

وتناولنا مختلف أجزاء البحث بالدراسة والتحليل بهدف الإجابة على الأسئلة الفرعية للإشكال المطروح، وتوصلنا إلى العناصر التالية.

تبين بعد عرض وتحليل عدد من أفكار الإقتصاديين والمتخصصين في اقتصاد التربية والموارد البشرية انطلاقا من بدايات ظهور الفكر الاقتصادي، ونشر آدم سميت لأفكاره، وما جاء فيها من عناصر ذات صلة بالموضوع، إلى مختلف رواد الفكر الاقتصادي، قديما وحديثا، أين ظهرت بشكل أوضح علاقة التربية والتكوين بالتنمية الاقتصادية، خاصة مع الأعمال شولتر وبيكر أن الرأسمال البشري الذي أساس تكوينه التربية والتعليم أصبح صاحب الدور القيادي في العملية الاقتصادية والاجتماعية ككل،وبذلك نكون قد أجبنا على السؤال الأول وأثبتنا الفرضية الأولى المقابلة له.

أما عن العوامل المرتبطة بنوعية وفعالية النظام التعليمي عامة، فقد وجدنا أن هذا النظام كغيره من الأنظمة التي تعتبر جزء من حياة الإنسان وحركته، يتأثر بعدة عوامل مثل نوعية المعلمين، عدد التلاميذ في القسم الواحد والوسائل التعليمية ومحتوى البرامج الدراسية.

وقد لاحظنا من خلال الدراسة دائما، أن هذه العوامل تؤثر بشكل محدد في نوعية وفعالية النظام التعليمي، التي تعبر عن مقدرة ومستوى التأثير في المجتمع. كما أن هذه العوامل ما هي في الواقع إلا نتيجة لظروف المجتمعات الموجودة بها، ولذلك فإن الإمكانيات الاقتصادية والثقافية للمجتمعات تلعب دورا في نوعية التعليم وجودة التكوين ومستوى أداء النظام. ويترتب على ذلك ضرورة الاهتمام بهذه الجوانب للمساهمة في تحسين ظروف العملية التربوية والتعليمية عامة للسماح بتحقيق مردود مقبول بتطبيق سياسات مبنية على أساس حاجات المجتمع وتطلعاته وكذا الاستغلال الجيد لوسائله.

ويتم حساب هذا المردود كما رأينا في البحث باستعمال مؤشرات إحصائية ضمن إحدى النماذج المقترحة التي أتينا على ذكرها في الموضوع.

وعليه نستطيع القول أننا قد أجبنا على السؤال الثاني وتحققت الفرضية الثانية المقابلة له.

وبخصوص السؤال الثالث، رأينا أن النظام التربوي الجزائري قد مر بأربعة مراحل خلال الفترة محل الدراسة (1962-2004).

وتميز من ناحية عدد التلاميذ المتمدرسين في مختلف المراحل التعليمية من الإبتدائي إلى الثانوي، بالتضاعف (X 2) في العشرة سنوات الأولى بعد الاستقلال، ثم يزيد العدد بثلاث مرات في عشرية بعدها(أي التسيعنات من القرن الماضي) ليتزايد هذا العدد بشكل أقل سرعة فيما بعد حتى سنة 2004، وفي المجموع فيلاحظ تضاعف عدد المتمدرسين في النظام التربوي الجزائري حوالي سبعة مرات (07) منذ الاستقلال إلى آخر سنة مدروسة وهي 2004.

أما من الناحية التمويلية فقد رافق هذا التطور تطور مماثل في المبالغ المخصصة لتسيير وتجهيز القطاع حتى بداية التسعينيات (مقارنة بالثمانينيات والسبعينيات، ففي سنة 1971 مثلا كانت حصة ميزانية قطاع التربية في ميزانية الدولة تمثل 3,27 % فقط، في حين بلغ نصيب هذا القطاع من ميزانية الدولة في 1967 نحو 18,70 %، أنظر الملحق رقم 2)، حيث ارتفعت باستمرار المبالغ بالقيمة المطلقة والنسب المئوية من ميزانية الدولة والناتج الوطني الخام حتى سنة 1991، وهي السنة التي بدأت بعدها هذه النسب في التناقص، وهذا ما قد يفسر بالظروف المختلفة التي عاشتها البلاد، إنطلاقا من دخول الإصلاحات الاقتصادية مرحلة متقدمة، والتوجه إلى اقتصاد السوق وما رافقه من انسحاب جزئي للدولة من التمويل، كما يمكن أن يفسر بالظروف الأمنية التي استنزفت جزءا كبيرا من طاقات المجتمع وأثرت في أولوياته. وبذلك نكون قد أجبنا على السؤال الثالث، وأثبتنا نسبيا الفرضية المرتبطة به.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع والأخير في البحث، فقد استعملنا نموذجا لمتابعة تطور المتمدرسين أو التدفقات الطلابية خلال المراحل المختلفة، من مراحل النظام التربوي، بدءا من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى القسم النهائي من التعليم الثانوي المفضي للحصول على شهادة البكالوريا.

وقد تمت هذه العملية حسب الأطوار التعليمية، حيث تبين أن النتائج المدرسية المسجلة عرفت تحسنا واضحا في السنوات الستة الأولى أي في الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي، إذ تراوحت نسبة النجاح بين 80,4 % بالنسبة لدفعة 1986–1987 و77,6 % بالنسبة لدفعة 1992–1993. وبمقارنة هذه النسب مع نسب النجاح في النظام التربوي ما قبل الإصلاح نلاحظ أن هناك ارتفاعا واضحا في هذه النسب التي لم تكن لتتجاوز في النظام القديم (التعليم الابتدائي) نسبة 50 %.

ويعود ارتفاع نسب النجاح لأسباب عديدة منها أهداف المدرسة الأساسية في حد ذاتها، ونظام الانتقال شبه الآلي من سنة لأخرى.

وبالنسبة للانتقال من الطور الثالث إلى التعليم الثانوي فقد وصلت نسبة النجاح إلى نحو 40 % (بعد حساب المعدلات التركيبية بين نتائج شهادة التعليم الأساسي ونتائج السنة التاسعة أساسي)، وهي نسبة مقبولة عموما على الرغم من إمكانية تحسينها لترتفع إلى مستويات أعلى.

أما فيما يتعلق بشهادة البكالوريا فإن نسبة النجاح بقيت تتراوح في حدود 25 % (أو تنقص قليلا أو تزيد قليلا) حتى سنة 1997–1998، حيث ارتفعت هذه النسبة لتصل إلى نحو 40 %، وبقيت تنزع إلى الارتفاع التدريجي في السنوات الموالية، ويعود ذلك إلى التغير الواضح في الظروف الاجتماعية والاقتصادية وسعي السلطات التربوية الدؤوب إلى تحسين الشروط البيداغوجية للتكفل بتلاميذ الأقسام النهائية، فضلا عن التوسع في دروس التقوية والدعم في إطار الساعات الإضافية التي ينظمها الأولياء لفائدة أبنائهم المتمدرسين.

إن تحسين نتائج الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي، وكذا تحسين نتائج البكالوريا، ينبغي أن يكون هدفا أولويا من أهداف السياسة التربوية، خصوصا إذا علمنا أن معدلات تسرب هامة تسجل في نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وفي نهاية مرحلة التعليم الثانوي، وأن المنظومة التربوية الفرعية للتكوين المهني ليس بوسعها التكفل بكل تعدادات المتسربين، الشيء الذي يترتب عليه تدفق أعداد متزايدة من التلاميذ إلى الحياة العملية دون تأهيل محدد يساعدهم في شغل وظيفة أو الحصول على مهنة أو ممارسة بحرفة، بل أن هذه الوضعية قد تؤدي في المدى المنظور إلى بروز ظاهرة الأمية المرتدة أو ما يسمى بالعودة إلى الأمية.

ومع أن مقارنة النتائج المحققة بنتائج النظام التربوي في المراحل السابقة تشير إلى حدوث تحسن واضح في تعداد المتخرجين أو المردود الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي خاصة، إلا أن هذا قد يخفي عناصر ضعف تتمثل في النقص في نوعية هؤلاء المتخرجين، نتيجة للظروف والعوامل التي تحدث فيها العملية الدراسية مثل نقص التكوين البيداغوجي للمدرسين وبالتالي نوعيتهم، ازدحام القاعات الدراسية، وعدم المطابقة الجيدة لبرامج التعليم مع ما يتطلبه العصر أو المرحلة الحالية من الإصلاحات الاقتصادية الوطنية ودرجة استفادة النسيج الاقتصادي والاجتماعي من القدرات المعرفية والمهارية للمتكونين أو المتعلمين.

وقد أثرت هذه العناصر السلبية أيضا حتى في نوعية الطلبة المتخرجين من الجامعة الجزائرية، التي تشكو بدورها من العدد الهائل من الملتحقين بها سنويا دون أن تكون لهم، في بعض الأحيان، الكفاءات المعرفية القاعدية التي تمكنهم من مباشرة مسار جامعي ناجح.

وبذلك يمكن القول أن تحسين المردود الداخلي للنظام التربوي وزيادة فعالية المدرسة الأساسية لم يرافقه تحسن في نوعية المنتوج المقدم في شكل متخرجين، ولا يرد ذلك لأسباب من داخل النظام فحسب، بل أيضا لأسباب وعوامل خارجية، منها على سبيل المثال القدرة على تطوير الوسائل المستعملة وتحديث الطرائق المطبقة في مختلف قطاعات النشاط وفي مقدمتها قطاع التعليم والتكوين، بالنظر للتطورات الحاصلة في مجال

وسائل الاتصال والإعلام المتعدد الوسائط، وللقفزة النوعية الواسعة في الوسائل التربوية والثقافية، وكذا إيقاع التغير التكنولوجي غير المسبوق الذي يشهده العالم. وهكذا نكون قد أجبنا على السؤال الرابع والأخير في إشكالية البحث وإثبات الفرضية الأخيرة إلى حد كبير.

إن النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث، تقودنا إلى تقديم بعض الاقتراحات التي ترمي في نهاية المطاف إلى تحسين فعالية ومردود النظام التعليمي في الجزائر، وتكييفه مع متطلبات وحاجات المجتمع، وترشيد سيره وأنماط تمويله وأساليب حكامته، حتى يتمكن من التلاؤم بالقدر الكافي مع التحولات الداخلية ومن مواجهة التحديات الخارجية التي تميز المحيط الدولي.

الاقتراحات :

1. إقامة نظام للمعلومات التربوية يمكن من إرساء قاعدة بيانات متطورة بما يسمح للمسيرين والباحثين، فضلا عن القيمين عن القطاع التربوي، من إعداد مؤشرات ذات دلالة حول تطور النظام التربوي، والتعرف على فعاليته وقياس مستوى نوعية أو جودة التعليم.
2. العمل على التعزيز المتزايد لاستقلالية المؤسسات التربوية، ليس فقط على الصعيد المالي، مع تشجيع البحث عن مصادر تمويل بديلة مدعمة للتمويل العمومي، ولكن أيضا على صعيد اتخاذ المبادرات المحلية، لتطوير الأداء وتحسينه، بما لا يتناقض مع الإطار العام للسياسة التربوية.
3. إدماج المؤسسة التربوية في محيطها الاقتصادي والاجتماعي، وإحداث تفاعل إيجابي بين المدرسة ومحيطها، بما يضمن تعظيم استفادة المدرسة من الفرص التي يتيحها هذا المحيط في مجال الإسناد والدعم، وفي المجال الثقافي والاجتماعي.
4. العمل على إرساء أسس الحكامة الراشدة (La bonne gouvernance) في المؤسسات التربوية، من خلال الإشراك المتزايد للفريق التربوي وممثلي جمعيات أولياء التلاميذ، في رسم أهداف تطوير المؤسسة على المديين المتوسط والطويل في إطار مشروع المؤسسة، وتبني نمط تدبير وتسيير يعتمد على المشاركة والتشاور.
5. إعادة النظر في أسلوب تمويل المدارس الابتدائية، بجعل هذا التمويل من مسؤولية الوزارة الوصية في إطار ميزانيات متفردة (budgets individualisés)، والانتقال تدريجيا من مفهوم الميزانية المبنية على الوسائل إلى مفهوم الميزانية المبنية على البرامج والنتائج.
6. العمل باستمرار على تحسين أداء المدرسة بشكل يجعلها قادرة على الاستجابة لرهانات أربعة أساسية هي :
   - رهان النوعية لصالح أكبر عدد من التلاميذ.
   - رهان تحقيق ديمقراطية التعليم وهذا بجعل نسبة 90 % من التلاميذ من ذوي الفئة العمرية الواحدة ينهون بنجاح التعليم القاعدي الإجباري.

- رهان التحكم في العلوم والتكنولوجيا والذي ينبغي توظيفه في المضامين وتحسين طرائق التعلم والتعليم.
- رهان العصرنة، الذي لا ينبغي أن يقتصر على عصرنة السندات والتجهيز التقني البيداغوجي فقط، بل ينبغي أن يمتد إلى المدرسة الجزائرية بكل مكوناتها، بما في ذلك المضامين التعليمية، ومعدلات التأطير، و أساليب التنظيم، وأنماط التسيير.

إن هذه الاقتراحات حتى وإن بدا بعضها غير قابل للتطبيق في الظروف الحالية، إلا أنه يتعين علينا أن نستخلص منها ما يناسب الظرف، أما الاقتراحات الأخرى فأن التفكير فيها ومحاولة الوصول إلى تطبيقها يعتبر هدفا وسيطا أمام مسؤولي القطاع ومرتفقيه ومستعمليه.

آفاق البحث :

وهكذا، نكون قد وصلنا إلى أهم النتائج التي وضعناها كأهداف لموضوع شائك كنا قد حاولنا الغوص فيه، وهو التمويل ومردودية النظام التربوي الجزائري، وبعد هذه النتائج، نلاحظ أن هذا الموضوع يرتبط بجوانب أخرى يمكن البحث فيها مثل تسيير المؤسسات التربوية ومردوديتها، الإصلاحات في إطار النظام التربوي وعلاقتها بالإصلاحات الاقتصادية في الجزائر، مؤشرات المردودية المالية وفعالية النظام التربوي، وكذا ما يتعلق بالأداء الاقتصادي لمختلف مكونات النظام التعليمي من المستوى الابتدائي إلى المستوى الجامعي.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

كتب :

1. إبراهيم الجدع، دورة تدريبية في اقتصاديات التعليم، دمشق 1997.
2. إنطوان رحمة، اقتصاديات التعليم، دمشق 1982.
3. بدر، ماجد وآزون، تمويل التعليم ما قبل العالي في الأردن. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 1991.
4. تيسير دداوي، اقتصاديات العمل وتخطيط القوى العاملة، جامعة حلب.
5. دادي عدون ناصر، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي، دار المحمدية العامة، 2004.
6. دادي عدون ناصر وآخرون، مراقبة التسيير، دار المحمدية 2004.
7. دادي عدون ناصر ومتناوي محمد، الجزائر والنظم العالمية للتجارة، دار المحمدية العامة 2003.
8. سعد الله أبو القاسم، تاريخ الجزائر الثقافي، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985.
9. سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم، الدار السورية الجديدة، دمشق 2002.
10. عبد الله عبد الدايم في سهيل الحمدان – افتصاديات التعليم، الدار السورية الجديدة، دمشق 2002.
11. عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوي، بيروت 1980.
12. كومبز فيليب، أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد حربي وآخرون، الرياض 1987.
13. محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، دار النهضة العربية، 1977.
14. منذر عبد السلام، دراسات في اقتصاديات التربية، دار الطليعة بيروت 1974.
15. المنظمة العربية للتربية والثقافة، إستراتيجية تطوير التربية العربية، ديسمبر 1979.

مقالات ومجلات ومداخلات

16. المؤتمر العام الخامس لاتحاد الجامعات العربية، دور التعليم الجامعي والعالي في التنمية الاقتصادية، عمان 1990.
17. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل الاستقلال وبعده، مجلة الثقافة 1986.
18. تمويل التعليم وتقنيات برمجة الموازنة، ورشة عمل شبه إقليمية، دمشق 1995 UNESCO.
19. جريدة منبر الجامعة من 97/2/15 إلى 97/2/28، الجزائر.

تقارير ومراجع أخرى

20. التقرير الوطني للتنمية البشرية، CNES، 2001.
21. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي، 1998 (الجزائر).
22. المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع، UNESCO، 2000.
23. وزارة التربية الوطنية، التربية والتكوين في الجزائر، أفريل 2005.
24. وزارة التربية الوطنية، المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية سنة 2006.
25. وزارة الصحة، دراسة التحقيق الجزائري الخاص بصحة العائلة EASF 2001.
26. وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط، بيانات إحصائية 2004-2005.
27. وزارة التربية الوطنية، عرض وزير التربية الوطنية حول المنظومة التربوية، ديسمبر 1994.

المراجع باللغة الفرنسية

كتب :

28. Gerard Belanger : l'économie du secteur public, ed, Gaëtan Morin, Canada, 1981.
29. Daniel Blondel « L'éducation pour le vingt et unième siècle, questions et prospectives, UNESCO 2001.

30.Ken Gannicott : qualité de l'éducation et efficacité de l'enseignement scolaire, ed UNESCO, 1995.
31.Pièrre Gravot : Economie de l'éducation, ed, Economie, 1993.
32.Marc Gurgand : Economie d'éducation, ed, la découverte, 2005.
33.LETHAN Khol : L'industrie de l'enseignement, ed, de Minuit, 1997.
34.KM Lewrin : Education et austérité, quelle option pour le planificateur, UNESCO, France, 1987.
35.Peter R. Mook et DEANT-JAMISSON : le développement de l'éducation en Afrique Sub-saharienne, perspectives et options politiques, Mars 1988.
36.Radjem Necib : L'industrialisation et système éducatif algérien, OPU, Alger, 1986.
37.Serge Peano : Le financement des systèmes éducatifs année ed.
38.David THROSBY : L'éducation pour le vingt et unième siècle questions et prospectives, UNESCO 1995.
39.John Vaizey : Economie de l'éducation, ed, ouvrières 1964.

مقالات ومجلات ومداخلات

40.Banque mondiale, Etude des dépenses publiques d'éducation et de formation professionnelle en Algérie, Mai 1995.
41.ERICA HANUSHEK : Production and efficiency in Public schools "Journal of economie literatture 24, n° 03, Sept 1986".
42.Ferroukhi Djamel, approche statistique du rendement du système éducatif. Revue statistiques, ONS, n° 9, 1985.
43.D.Ferroukhi, le rendement du système éducatif d'enseignement supérieur rapport CREAD, Alger, 1987.
44.Ferroukhi Djamel, financement de la formation supérieur et autonomie des universités, CENEAP, 1993.
45.Peter R. Mook et DEANT-JAMISSON : Le développement de l'éducation en Afrique sud saharienne, perspectives et options politiques, Mars 1988.

مذكرات وأطروحات

46. S-Bakouche contribution du système éducatif à la croissance économique, université d'Alger, Algérie, mémoire de magister 1986.

تقارير ومراجع أخرى

47.conférence internationale, présentation de l'expérience algérienne, le Caire-Egypte, 2006.
48.Conseil national économique et social, commission du développement humaine, 5ème.
49.Rapport national sur le développement humain, année 2003, Décembre 2004. O.C.D.E.
50.Rapport sur le développement humain en Tunisie. 2001.
51.UNESCO rapport mondial sur l'éducation 1995.
52.UNESCO rapport mondial, l'exigence de qualité, 2005.
53.UNESCO, annuaire statistique de l'éducation, 1996.
54.Le soutien de l'Etat au développement humain en Algérie (Rétrospective et Etat des lieux 1999-2003) – Ministère des Finances, Mars 2006.

الملاحـــــق

الملحق رقم 01

تطور عدد المسجلين في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي منذ الاستقلال إلى سنة 2003

السنة الدراسية	الطور الأول والثاني	الطور الثالث	التعليم الثانوي	المجموع
63/62	777.636	30.79		
64/63	1.049.435	74.384	5.823	1.129.642
65/64	1.215.037	89.549	9.031	1.313.617
66/65	1.332.203	107.944	12.213	1.452.360
67/66	1.370.357	115.334	14.645	1.500.336
68/67	1.460.776	123.586	19.340	1.603.702
69/68	1.551.489	138.502	22.084	1.712.075
70/69	1.689.023	162.198	28.630	1.879.851
71/70	1.851.416	191.957	34.988	2.301.636
72/71	2.018.091	241.924	42.286	2.301.636
73/72	2.206.893	272.345	53.799	2.533.037
74/73	2.376.344	299.908.	65.673	2.741.925
75/74	2.499.605	336.007	75.797	2.911.409
76/75	2.641.446	395.875	97.571	3.134.892
77/76	2.782.044	489.004	112.003	3.383.051
78/77	2.894.084	595.493	134.427	3.624.004
79/78	2.972.242	679.623	153.449	3.806.295
80/79	3.061.252	737.902	183.205	3.982.359
81/80	3.118.827	804.621	211.948	4.135.396
82/81	3.178.912	891.452	284.996	4.319.360
83/82	3.241.926	1.001.420	279.299	4.319.360
84/83	3.336.536	1.126.520	325.869	4.788.925
85/84	3.414.705	1.252.895	358.849	5.026.449
86/85	3.481.288	1.399.890	423.502	5.304.680
87/86	3.635.332	1.472.454	503.308	5.611.185
88/87	3.801.651	1.490.863	591.783	5.884.297
89/88	3.911.388	1.396.326	714.966	6.022.680
90/89	4.027.612	1.408.522	753.947	6.190.081
91/90	4.189.151	1.123.316	752.264	6.364.732
92/91	4.357.352	1.490.035.	742.745	6.590.132
93/92	4.436.363	1.558.046	747.152	6.741.561

6.927.353	793.457	1.618.622	4.515.274	94/93
7.053.640	853.303	1.651.510	4.548.827	95/94
7.162.592	855.481	1.762.761	4.674.947	96/95
7.293.189	855.481	1.762.761	4.674.947	97/96
7.435.858	879.090	1.837.631	4.719.137	98/97
7.587.745	909.927	1.898.748	4.778.870	99/98
7.651.023	921.959	1.885.751	4.843.313	00/99
7.712.182	975.862	2.015.370	4.720.950	01/00
8.049.024	1.041.047	2.116.087	4.891.890	02/01
7.894.592	1.095.730	2.186.338	4.612.524	03/02

المصدر: وزراة التربية الوطنية - مديرية التخطيط.- سنة 2003

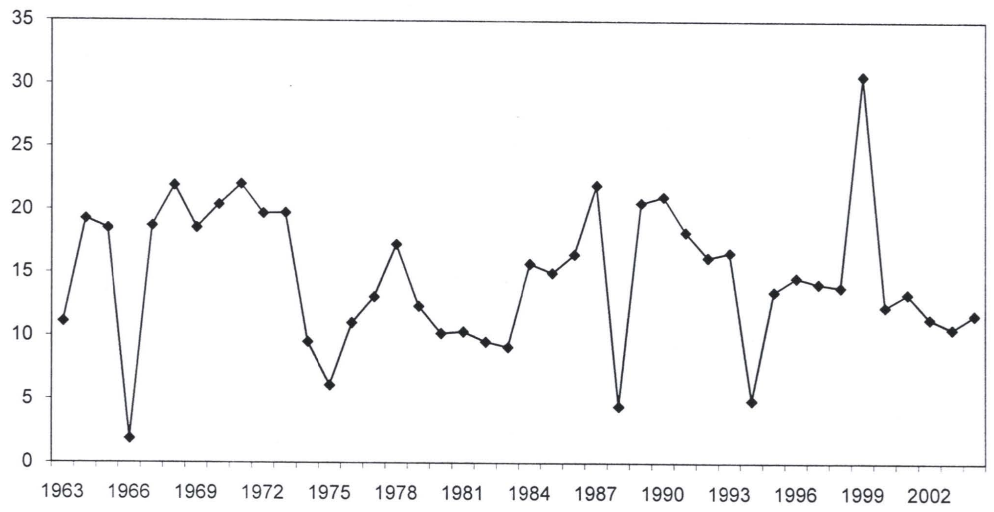
الملحق رقم 02

ملحق 2 حصة نفقات قطاع التربية في الميزانية العامة للدولة

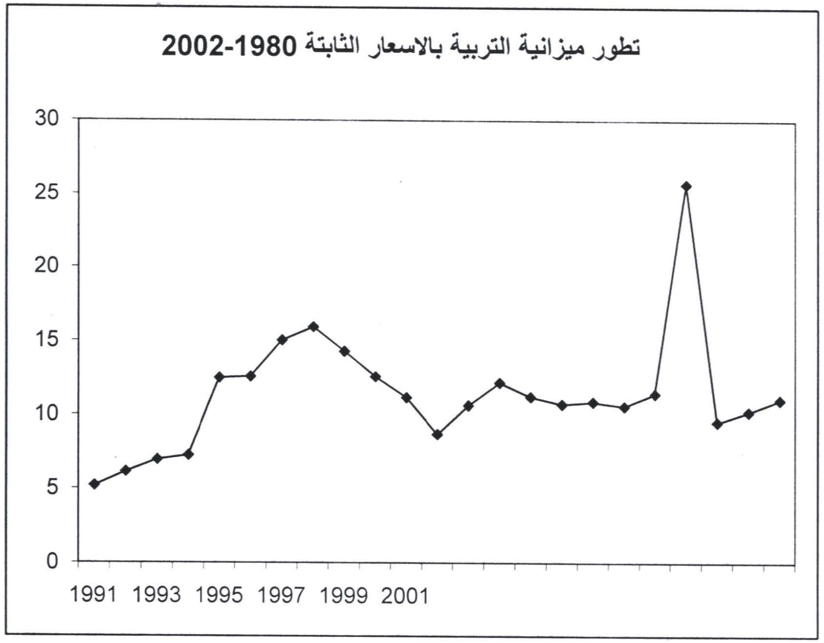
	ميزانية التربية			ميزانية الدولة			حصة ميزانيتي التربية في ميزانية الدولة		
	التجهيز	التسيير	المجموع	التجهيز	التسيير	المجموع	التجهيز	التسيير	المجموع
1967	200.000	680.000	880.000	1.375.000	3.332.000	4.707.000	14,54	20,41	18,70
1971	663.000	1.036.993	1.699.993	2.835.000	4.915.000	51.985.000	23,37	21,10	3,27
1976	392.000	2.412.000	2.804.000	10.873.500	14.600.000	25.473.500	3,61	16,52	11,01
1981	285.000	6.723.004	7.008.004	31.593.00	36.195.250	67.788.250	0,09	18,57	10,34
1986	7.470.000	13.620.775	21.090.775	81.000.000	67.000.000	148.000.000	9,22	20,33	14,25
1991	5.121.000	30.500.000	35.621.000	77.000.000	118.300.000	195.300.000	6,65	25,78	18,24
1995	12.200.000	86.880.000	99.080.000	295.900.000	437.975.979	733.875.979	4,12	19,84	13,50
2000	22.005.000	132.753.160	154.758.160	290.239.000	965.328.146	1.255.567.164	7,58	13,75	12,33
2001	29.800.000	137.413.766	167.213.766	415.500.000	836.294.176	1.251.794.176	7,17	16,43	13,36
2002	24.178.000	158.100.318	182.278.318	548.378.000	1.053.366.187	1.601.744.187	4,40	15,01	11,38
2003	31.483.000	171.105.928	202.588.928	813.724.000	1.097.385.900	1.911.109.900	3,86	15,59	10,60
2004	38.114.871	186.820.872	224.935.743	720.000.000	1.200.000.000	1.272.000.000	5,29	5,557	17,68

الملحق رقم 03

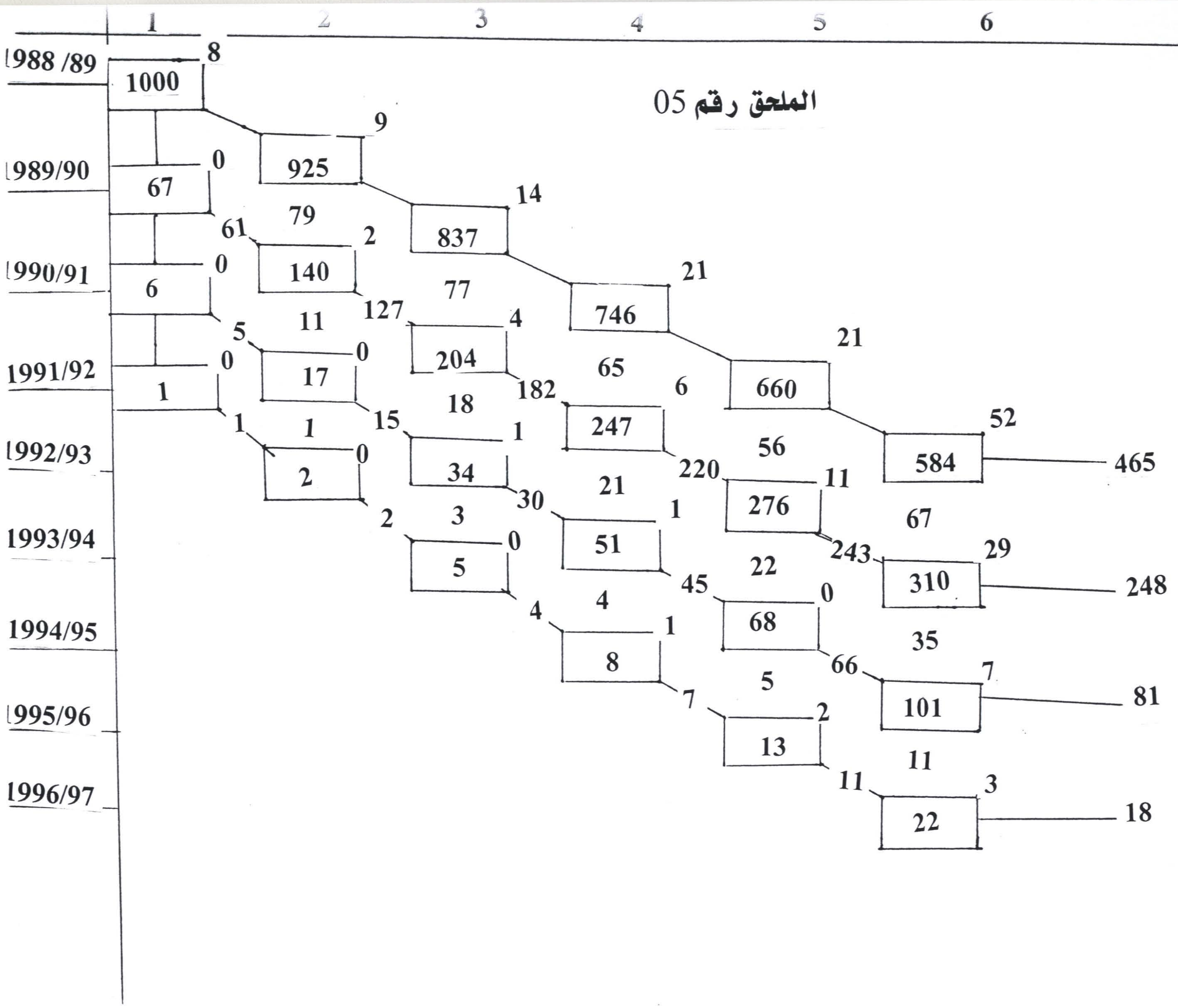
تطور نسبة الانفاق على التربية لمجموع النفقات



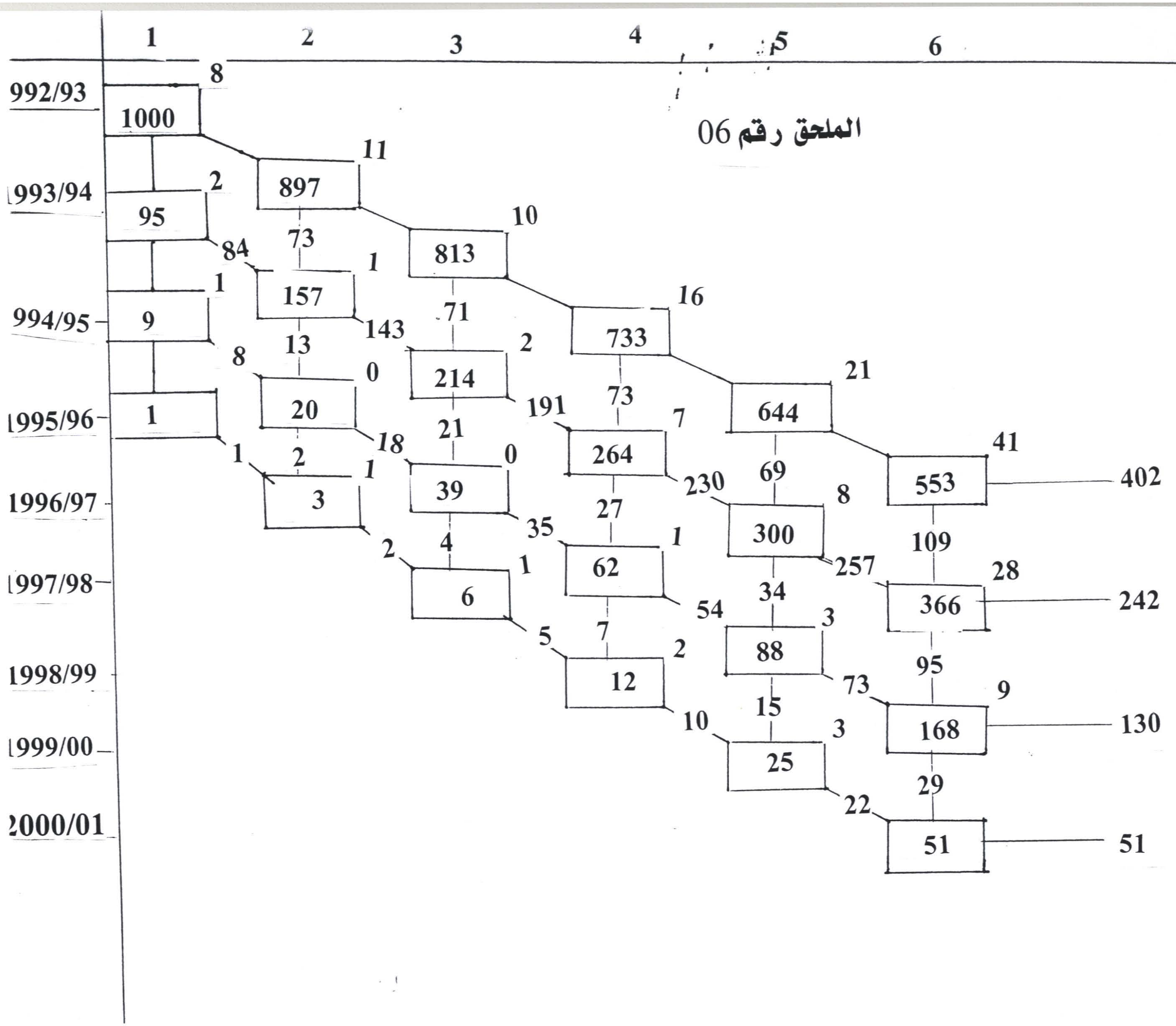
الملحق رقم 04



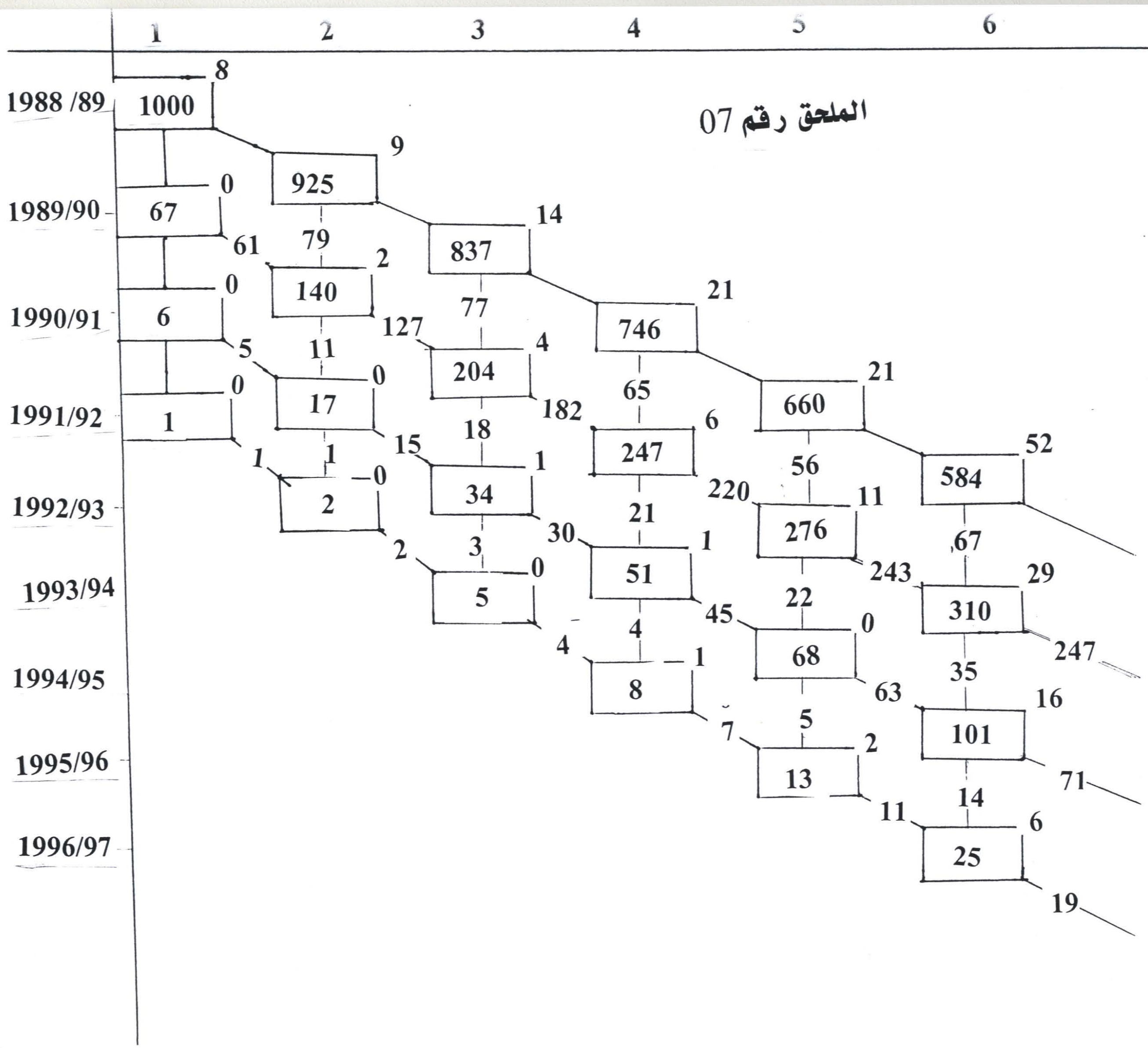
الملحق رقم 05

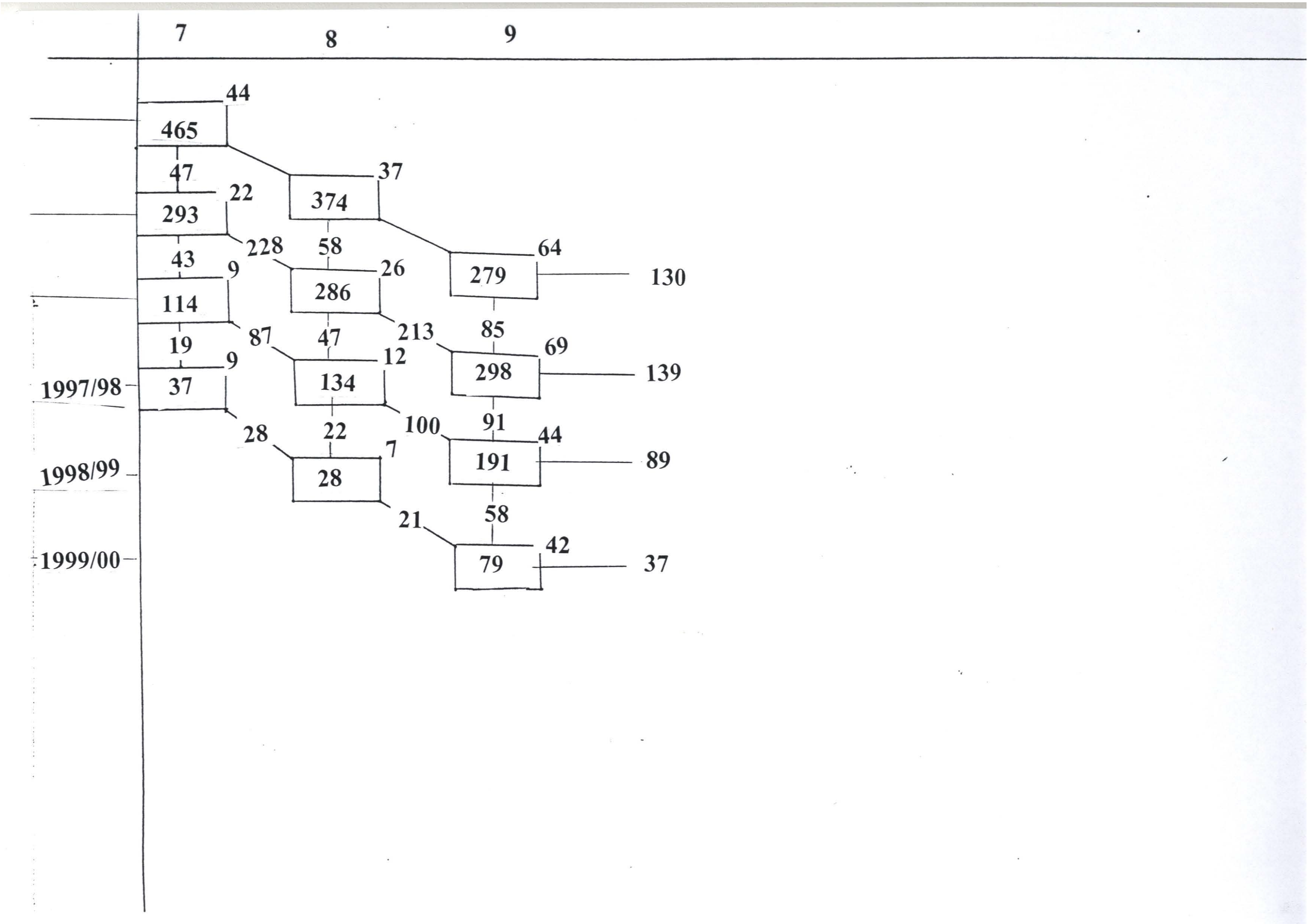


الملحق رقم 06



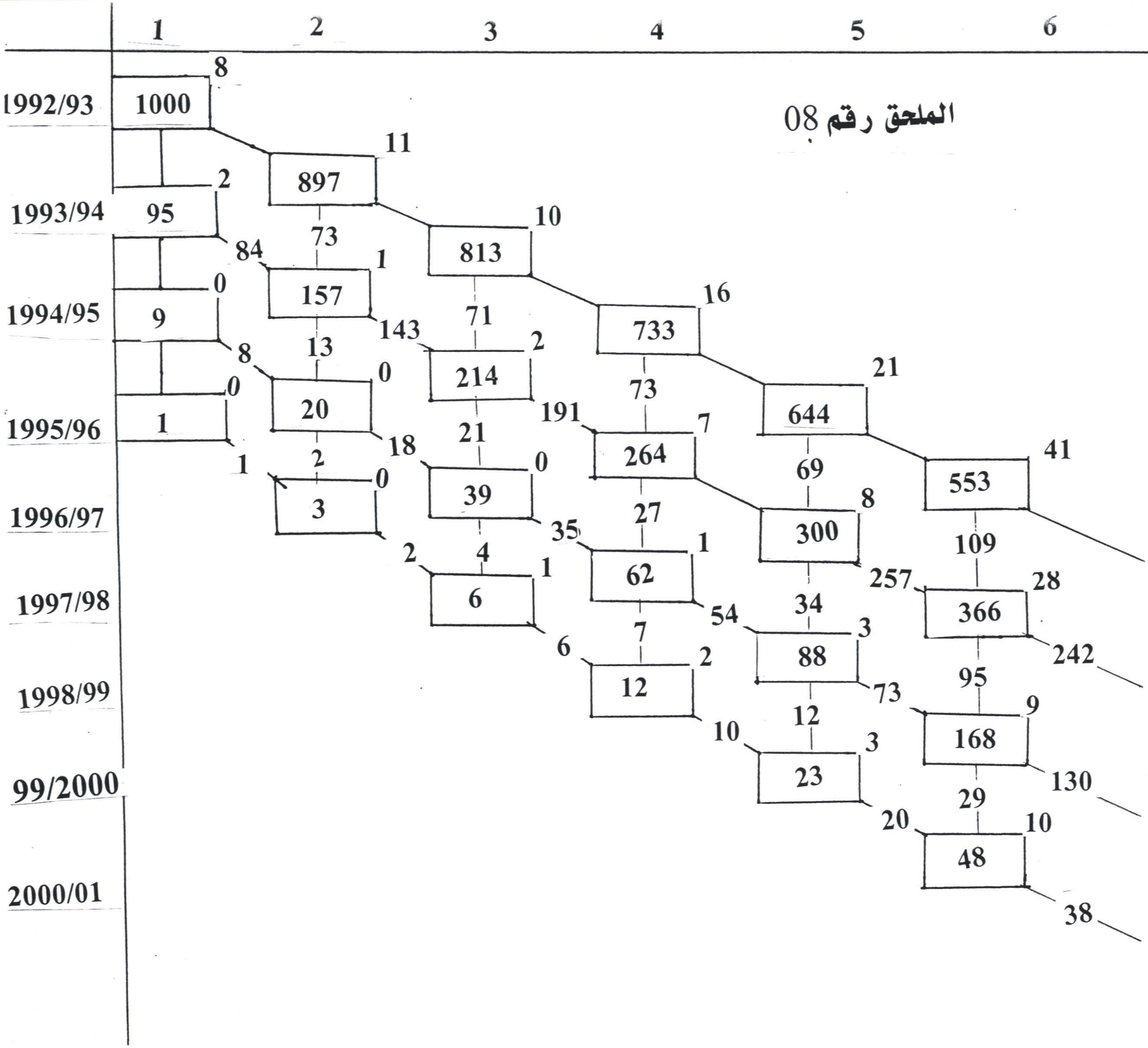
الملحق رقم 07

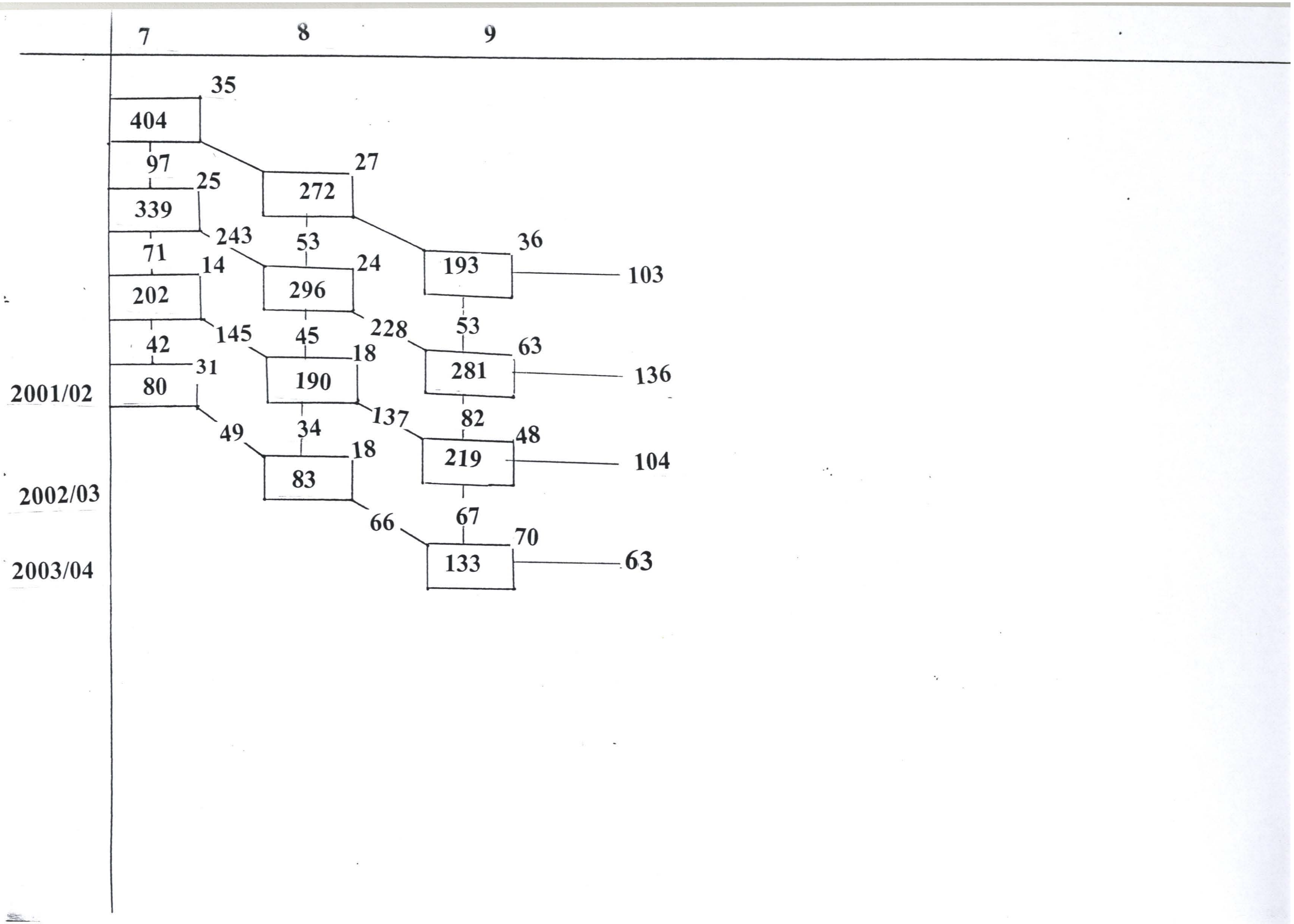




7
8
9
465
44
47
293
22
43
114
9
19
37
9
374
37
58
286
26
228
47
134
12
87
22
28
7
28
279
64
85
298
69
213
91
191
44
100
58
79
42
21
130
139
89
37
1997/98
1998/99
1999/00

الملحق رقم 08

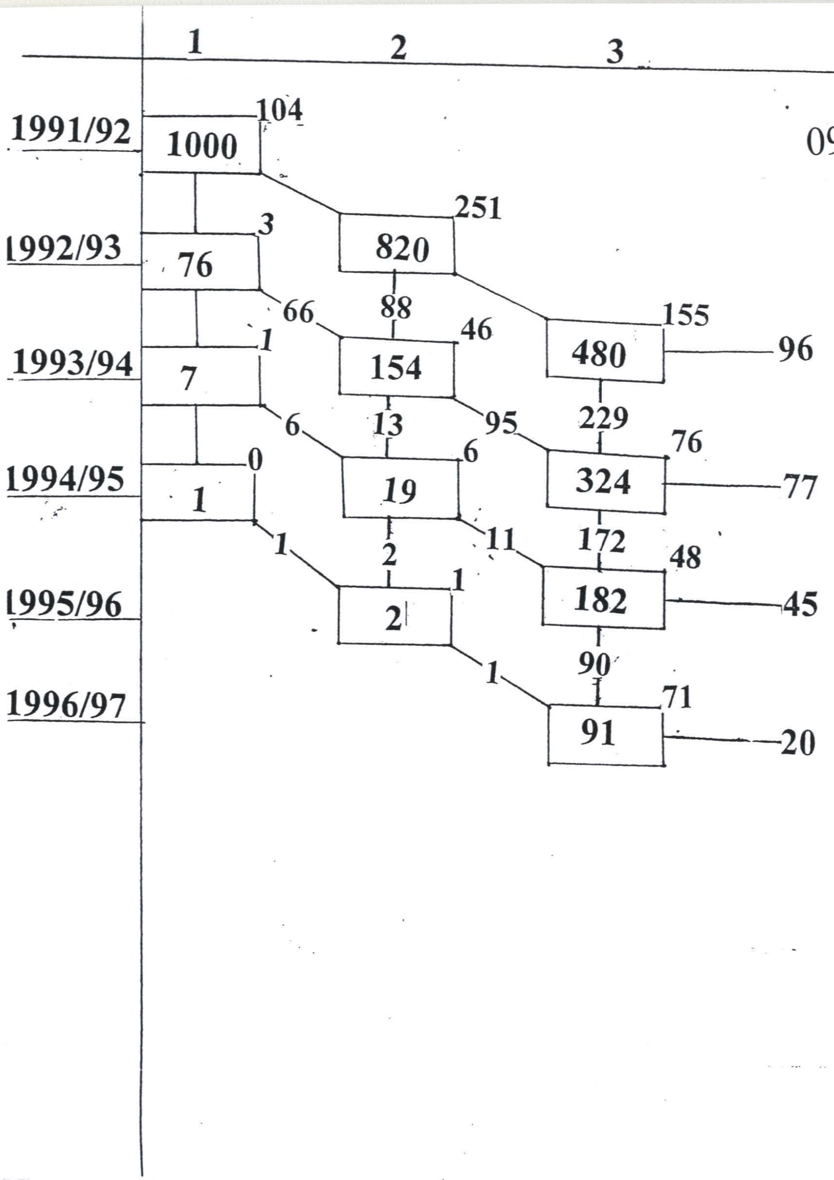




7
8
9
2001/02
2002/03
2003/04
404
35
97
339
25
71
202
14
42
80
31
272
27
243
53
296
24
145
45
190
18
49
34
83
18
193
36
103
228
53
281
63
136
137
82
219
48
104
66
67
133
70
63

ل

الملحق رقم 09



الملحق رقم 10

